

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTO BILINGUE, FRENTE A
DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL – UM ESTUDO DE CASO
ETNOGRÁFICO**

Karen Regina Scuissiato

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Educação Intercultural

**Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Isabel Freire
e pela Prof.^a Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho**

2016

Resumo

O presente trabalho teve como meta o estudo sobre o início do processo de alfabetização em uma comunidade escolar bilíngue em contexto de imigração alemã, em Blumenau, cidade situada na região sul do Brasil. Foi observada, durante o estudo de campo nessa escola, a complexidade linguística vivenciada pelas crianças de uma turma em início de processo de alfabetização e sua professora alfabetizadora monolíngue. A permanência da investigadora na escola durante quatro semanas no início do ano lectivo de 2015, permitiu o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem etnográfica. As crianças do estudo em questão eram em sua maioria bilíngues do alemão e português ou monolíngue do alemão (aluno monolíngue), sendo a professora alfabetizadora monolíngue do português.

Foram observadas e registadas em notas de campo e fotografias, as interações entre professoras e os alunos bilíngues, bem como os contextos onde ocorriam. Como complemento da recolha de dados, foi realizada uma entrevista com a professora alfabetizadora, com a professora de alemão, com a professora de cultura alemã e, finalmente, com a diretora da escola. O contacto com os membros do corpo docente da escola e com os alunos foi significativo, pois gerou compreensão do contexto e informações importantes sobre a realidade local. Os dados de pesquisa foram analisados utilizando a técnica da análise de conteúdo e interpretados a partir do referencial teórico sobre bilinguismo e alfabetização, educação intercultural, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural. A compreensão presente nos resultados finais dessa pesquisa, diz respeito à (des)construção da identidade cultural e linguística de crianças e a necessidade de formação específica de professores que contemple o domínio, pelo professor, de conhecimentos da língua falada pelo grupo étnico de imigração e de metodologias específicas para o ensino dessas crianças que pertencem a esse contexto sociocultural e linguístico diverso.

Palavras-chave: Alfabetização, Bilinguismo, Educação intercultural

Abstract

The objective of this study is the beginning of the literacy education process in a bilingual school community of immigrants of German descendants in the city of Blumenau in the south of Brazil. The linguistic complexity experienced by a group of children in the beginning of the literacy education process was observed in the field study at this school. My 4-week stay at this school in the beginning of the school year enabled me to conduct research with an ethnographic approach. The majority of the children in this study (at the start of the 2015 school year) is characterized by bilingualism of German and Portuguese or by monolingualism of German (1 pupil) and the literacy education teacher by monolingualism of Portuguese.

I observed and registered in field notes and photographs the actions and the pedagogical relation between the teachers and their bilingual pupils. In order to gather complementary data, I interviewed the literacy education teacher, the teacher of German, the teacher of German culture and finally the school director. The contact with the members of the teaching staff of the school was significant, because it generated understanding of the context and important information about the local reality. The data of the research was interpreted within the theoretical reference of bilingualism and literacy, intercultural education, learning and development from a historic cultural perspective. The understanding of the final results of this research deals with the building and deconstruction of children's cultural and linguistic identity and the necessity of specific formation of teachers which contemplates the mastery, by the teacher, of knowledge of the language spoken by the ethnic immigration group and specific methodology for teaching these children who belong to this diverse sociocultural and linguistic context.

Keywords: Literacy Education, Bilingualism, intercultural education

Índice

Introdução.....	6
1 – Contextualização da Pesquisa e Enquadramento Teórico.....	11
1.1 – Bilinguismo, alfabetização e letramento.....	11
1.2 – Bilinguismo e interculturalidade.....	21
1.3 – Formação específica para professores no contexto bilingue.....	26
2 – Problematização e Metodologia.....	33
2.1 – Problematização.....	33
2.2 – Opções metodológicas.....	34
2.2.1. Abordagem interpretativa.....	34
2.2.2. Estudo de caso etnográfico.....	35
2.2.3. A escola selecionada para o campo de estudo.....	36
2.2.4. Participantes do estudo.....	36
2.2.5. Instrumentos de recolha de dados.....	37
2.2.5.1. Observação.....	37
2.2.5.2. Entrevistas.....	38
2.2.6. Procedimentos.....	40
2.2.6.1. Recolha de dados.....	39
2.2.6.2. – Análise de dados.....	40
3 – Trabalho de campo – uma visão etnográfica da escola bilingue E.K (Blumenau, Santa Catarina, Brasil).....	41
3.1 - A escola “E.K” e o contexto social e cultural em que se insere.....	41
3.2 - O ambiente escolar na perspetiva dos professores entrevistados – de escola monolíngue a escola bilingue.....	44
3.2.1 – Evolução da população estudantil e dos currículos.....	44
3.2.2 - Trabalho de equipe e cooperação entre a escola e a comunidade	44

3.2.3 – <i>Relação pedagógica baseada no diálogo e no afeto</i>	46
3.2.4 – <i>O bilinguismo cultural no cotidiano das crianças</i>	46
3.3 – <i>A turma de alfabetização</i>	47
3.3.1 – <i>Turma multisseriada</i>	47
3.3.2 – <i>Turma inclusiva e participativa</i>	48
3.3.3 – <i>Criação de laços, confiabilidade e interação</i>	49
3.3.4. - <i>Alfabetização no idioma oficial</i>	50
3.4 – <i>Práticas pedagógicas e metodologias de trabalho</i>	50
3.4.1 - <i>Estratégias e atividades diversificadas</i>	50
3.4.2 – <i>Oralidade e utilização do saber prévio das crianças</i>	51
3.5 – <i>Formação, percurso pedagógico e a identidade cultural do professor bilingue</i> ...	51
3.6 – <i>Perspectivas acerca à diversidade cultural e linguística</i>	53
3.6.1 – <i>O futuro das crianças bilingues</i>	53
Conclusão.....	55
Referências bibliográficas.....	60
Anexos.....	65
Anexo 1 – <i>Mapa de Blumenau – SC – Brasil</i>	65
Anexo 2 – <i>Notas de campo</i>	66
Anexo 3 – <i>Guião das entrevistas com as professoras e à diretora da escola “E.K”</i>	80
Anexo 4 – <i>Transcrição das entrevistas</i>	91
Anexo 5 – <i>Análise de conteúdo</i>	125

Introdução

Cada vez mais as sociedades atuais refletem os contextos políticos e sociais do mundo. As migrações populacionais são uma das consequências que resultam da globalização, conflitos e descentralização das economias. A instalação de indivíduos e inúmeros núcleos familiares, de diferentes etnias, noutros países implica um processo de comunicação fundamental para a construção de uma nova e melhor vida (essa é a expectativa). Os estereótipos e pré conceitos estabelecidos, em relação a muitas culturas, refletem-se no processo comunicacional e claramente no processo de integração dessas famílias ou indivíduos. No contexto escolar, este aspeto comunicacional reveste-se da maior importância.

As barreiras linguísticas são inúmeras. A variação linguística é tema da maior importância, sobretudo no início da escolarização, quando a criança é formalmente introduzida no ensino da linguagem escrita. Embora o estudo dos efeitos da variação linguística, no processo de aquisição da leitura e escrita, seja teoricamente reconhecido como crucial, não tem sido objeto de suficiente atenção por parte dos formadores do professor alfabetizador, o qual, em muitos casos, não recebe informação e formação que lhe permita lidar apropriadamente com essa questão em sua atividade profissional. É dentro deste contexto que essa pesquisa se encontra, na busca de uma investigação e reflexão mais profunda acerca da alfabetização, bem como os seus desafios em um ambiente culturalmente bilíngue. Outro ponto de partida para essa pesquisa, foi a questão do contacto de línguas de culturas diferentes no processo de alfabetização, início da formação escolar de qualquer indivíduo.

Para contextualizar o trabalho, começaremos por uma breve discussão sobre o foco do campo de trabalho: o processo de alfabetização em Língua Portuguesa, em contexto de bilinguismo português/alemão. A língua em questão, tratada nesta pesquisa por língua alemã minoritária, foi assim denominada por pertencer ao contexto sociolinguisticamente complexo de línguas minoritárias de imigração no Brasil.

Após termos assistido a um vídeo, de um seminário sobre uma escola inserida em uma comunidade bilíngue, localizada na zona rural do município de Blumenau, situada no estado de Santa Catarina, sul do Brasil. Este chamou-nos a atenção pela curiosa situação de algumas crianças ainda chegarem até a escola para serem alfabetizadas em língua portuguesa, sem saber falar português, apenas alemão; e também o significativo número de usuários da língua

alemã e a função dessa língua e seu uso na comunidade em questão. Este facto levou-nos a pesquisar sobre o bilinguismo português/alemão, como fenómeno social nas práticas de alfabetização inicial, em escola rural, de descendentes de alemães no Brasil, onde circulam as duas línguas.

O povo dessa região ainda mantém o respeito à religiosidade e às tradições, consegue conviver com a cultura de seus antepassados, presente até nos dias atuais no seio das famílias. Ao mesmo tempo, ajustam-se às exigências da cultura local brasileira em todos os aspectos. O que impressiona é a sustentação até ao presente das culturas e línguas alemã e portuguesa, apesar do predomínio e da necessidade dessa última. Elas se mesclam e se perpetuam em seus ambientes à medida da necessidade dos falantes. Entretanto, o status de língua mais falada na comunidade fica comprometido pelo processo de escolarização. O alemão já fez parte dos currículos das escolas públicas de comunidades de imigração no sul do Brasil, porém foi retirado e proibido durante a Segunda Guerra. Na comunidade pesquisada, o alemão voltou ao currículo escolar em Blumenau por força da vontade e resistência da valorização cultural do povo da cidade, mais especificamente das comunidades rurais onde a cultura alemã é mais presente.

Para dar início às reflexões é importante definir o conceito de língua possibilitando compreender com mais clareza o objeto dessa pesquisa. Nos pressupostos de Bakhtin (Volochinov) (1997) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997), o autor diz que a língua no seu uso prático é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para ele, “a língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos, provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social que implica sempre populações numerosas” (Bakhtin & Volochinov, 1997, p.102).

O autor ainda afirma que a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram nela, na corrente da comunicação verbal e assim sua consciência desperta e começa a operar. Bakhtin (Volochinov) (1997) assevera que “os sujeitos não “adquirem” a língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (p.108, grifos do autor). Sendo assim entende-se que a língua é um fenómeno histórico, “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (Bakhtin & Volochinov, 1997, p. 124). Ainda, ela “não é uma atividade individual (energia), mas um legado históricocultural da humanidade.” (1997, p.127). César e Cavalcanti (2007) consideraram a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, já que,

muitas vezes, as línguas consideradas minoritárias estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes.

Nessa perspectiva, a comunidade de imigração alemã no Brasil se caracteriza como uma comunidade de língua minoritária. Para identificar essas comunidades, as autoras citam como exemplo de minorias linguísticas no Brasil os surdos, índios, imigrantes, descendentes de imigrantes e afro-descendentes.

Segundo Fritzen (2007), a língua minoritária constitui uma questão política e não está diretamente relacionada ao status da língua ou à falta dele, nem ao número de pessoas que a falam. O fato de as línguas minoritárias serem mencionadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, no Referencial Curricular para a Educação Infantil não garante o seu uso, pois fica a critério dos gestores educacionais, em seus municípios, a implementação de seu ensino. Assim, crianças e jovens falantes de línguas consideradas minoritárias, a partir do momento que ingressam na escola, aos poucos, vão deixando de falar a língua materna das famílias, na comunidade e em seu entorno. É o que se percebe ao ver a cidade de Blumenau como um todo, onde a forte presença da cultura dos seus imigrantes se faz presente na arquitetura da cidade, mas a língua falada já deixou de ser a alemã e passou a ser a língua portuguesa (idioma oficial). O porém fica em torno das comunidades rurais mais afastadas do grande centro, onde a língua alemã ainda encontra forte resistência sendo falada em suas casas e propriedades. Sendo assim as crianças oriundas dessas comunidades aprendem esse idioma dentro de suas casas, mas à medida que vão crescendo vão tendo contato com o idioma oficial (português) e ao chegar na escola já são crianças bilíngues ou se tornam bilíngues durante o processo de alfabetização

A partir daí, a principal questão orientadora dessa pesquisa foi: como ocorre a alfabetização em um ambiente de bilinguismo cultural, cuja língua materna não é a língua oficial no qual as crianças serão alfabetizadas?

Para responder e aprofundar essa questão e outras reflexões acerca do bilinguismo cultural na escola, desenvolvemos uma investigação de caráter etnográfico, através de um estudo de caso, tendo em conta as seguintes questões:

- Como acontece a alfabetização/letramento no idioma oficial em uma escola inserida em uma comunidade bilíngue (alemão/português)? Há homogeneização entre

os alunos? Todos são bilíngues? Há crianças monolíngues? Como a escola trabalha com os casos de monolingüismo?

- A orientação em sala de aula é monolíngue ou bilíngue?
- O alemão é usado como recurso em sala de aula durante o processo de ensino/aprendizagem?
- Como a alfabetizadora da escola rural organiza o seu trabalho com a turma bilíngue?
- A professora tem formação específica para alfabetizar na escola bilíngue?
- A alfabetizadora encontra dificuldades de ensino/aprendizagem no processo de alfabetização/letramento? Quais?
- Há maior dificuldade no ensino do português escrito ou oral?
- O que acontece com a língua materna após a alfabetização no segundo idioma?
- Quais as perspectivas da escola/professores em relação ao futuro dos seus alunos enquanto sujeitos bilíngues?

Definidas as questões norteadoras da pesquisa, e após contacto via e-mail e telefônico com a diretora da escola, fui autorizada para fazer a recolha de dados, por meio de observações, registros fotográficos e entrevistas.

No capítulo I, contextualizamos a pesquisa no enquadramento teórico, onde tratamos da questão central do estudo sobre o bilingüismo, a alfabetização e a interculturalidade. Para buscarmos a compreensão sobre o bilingüismo, tomamos como referência autores como: Grosjean (1982), Seky (1993) e Romaine (Monteiro) (2000).

Sobre as concepções de alfabetização e letramento, fomos buscar lucidez em Bortolini (2009). No que concerne a relação e benefícios do bilingüismo na alfabetização, buscamos informações em Castro (2005), Wang e Wen (2002). Assim como em Heredia (1989), que traz à luz a questão da desvalorização da língua minoritária, no sistema pedagógico deficitário, para trabalhar com o bilingüismo. Ao passo que Vermes e Boutet (1989) e Lyons (1987) defendem a alfabetização intercultural.

Ainda no Capítulo 1, buscamos uma compreensão entre a relação do bilingüismo e a interculturalidade sob os referenciais de Garcia (2008) e Walsh (2001). Finalizamos o capítulo com uma crítica reflexiva sobre a temática da necessidade e a importância da formação do professor com a referência de Candau (1996) e com Kleiman; Matêncio (2005) sobre a

formação diferenciada para alfabetizadores. Para além disso, ainda encontramos fundamentos necessários para compreender e analisar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal em Vygostky, na alfabetização numa perspectiva histórico-cultural.

No capítulo 2, relatamos a problematização e a trajetória metodológica adotada nesta pesquisa de caráter etnográfico, de acordo com Lüdke e André (1988), que afirmam ser adequada para estudos de educação que envolvam atividade, participação e observação com alunos e professores.

No Capítulo 3, apresentamos e interpretamos os dados coletados nas entrevistas realizadas com as professoras e com a diretora da escola, com base também nas observações na escola e na convivência com os alunos em sala de aula, considerando as categorias de análise mencionadas. Analisamos o contexto cultural da escola/comunidade, a procedência dos alunos, o perfil do corpo docente, as dificuldades enfrentadas pela escola, o perfil da alfabetizadora monolíngue do português, o aluno monolíngue em alemão e as dificuldades iniciais no contato entre os dois idiomas em sala de aula, na adaptação e início do processo de alfabetização do aluno.

E, por último, apresentamos as considerações finais. Nelas trazemos reflexões sobre as questões que envolveram a pesquisa e sugestões à implantação de políticas públicas pertinentes à formação de professores, para o trabalho em escolas que atendam a comunidades bilíngues.

1 – Contextualização da Pesquisa e Enquadramento Teórico

1.1 – Bilinguismo, alfabetização e letramento

Tendo em vista os objetivos propostos nesse trabalho de pesquisa e o contexto de colonização imigratória no campo pesquisado, passaremos a focar o bilinguismo português/alemão da comunidade e a sua presença em sala de aula, no início do processo de alfabetização. Antes disso, começaremos pela compreensão do bilinguismo. Num primeiro momento, definir o bilinguismo não parece ser uma tarefa difícil, pois, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – A-F, da Academia das Ciências de Lisboa (2001, p. 531), *bilinguismo* é definido como: “Situação do que fala ou domina duas línguas, do que é *bilingue*; (*bilingue*: que é capaz de se exprimir em duas línguas como um falante nativo)”. Este também é o conceito empregado por Bloomfield, quando define o bilingüismo como: “o controle nativo de duas línguas” (Bloomfield, 1935, cit. por Hamers & Blanc, 2000, p.6). Semelhante a essa linha de raciocínio, a definição de bilinguismo é também entendida, de maneira mais abrangente, como: “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” (Williams; Snipper, 1995, p. 33) quando ela interage com os seus pares no seu contexto social.

Contrária a esta visão de *bilingues perfeitos*, Macnamara propõe que: “um indivíduo bilingüe é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever - em uma língua diferente de sua língua nativa” (Macnamara, 1967 cit. por Harms & Blanc, 2000, p.6).

Megale (2005) cita-nos, que entre essas duas opostas visões existem outras definições, como por exemplo, a definição apresentada por Titone, para quem o bilinguismo é: “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo as estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (Titone, 1972 cit. por Harms & Blanc, 2000, p.7).

Já, Romaine (1994 cit. por Monteiro, 2000, p. 40-41), em seus aprofundados estudos sobre o bilinguismo, faz uma imersão no caráter intrínseco do termo e nos explica que: “uma comunidade de fala (*speech community*) não é necessariamente coextensiva com uma comunidade linguística (*linguistic community*)”. Conceitua a primeira como um grupo de pessoas que não compartilham necessariamente a mesma língua, mas de um conjunto de normas e regras para o uso delas. Assim, entendemos ser a comunidade que descrevemos,

uma comunidade social, pois [...] “as fronteiras entre as comunidades de fala são essencialmente mais de caráter social do que linguístico” (Monteiro, 2000, p. 41).

No Brasil, segundo Seki (1993), entre grupos de imigrantes, várias línguas convivem com o português, tais como o alemão, o italiano, o japonês, o polonês, o russo, o ucraniano e outras. São faladas cerca de 180 línguas indígenas também. Cada grupo pode ter sua própria língua, que coexiste em um mesmo país ou região, com várias outras ou com o idioma oficial do país, sem que, necessariamente, todas as pessoas desse grupo façam uso dessas línguas com regularidade ou talvez nunca o façam. Com isso, temos uma situação de bilinguismo dada pela interação entre a língua de herança (dos imigrantes) e a língua de prestígio (o idioma oficial), o que de certa forma afeta e fragiliza sempre mais a primeira, descaracterizando-a e gerando conflito, principalmente na iniciação da criança na escola e seu processo de alfabetização e letramento.

No que concerne à aprendizagem, os processos de alfabetização e letramento, embora pareçam similares entre si, eles possuem características distintas, de modo que, faremos aqui um breve apêndice para melhor compreendê-los.

Na Língua Inglesa, o termo “*literacy*” refere-se mutuamente aos processos de “alfabetização” e de “letramento”. No Brasil, este termo é usualmente traduzido como: alfabetização. Esta tradução traz em si um problema conceitual que precisa ser evidenciado antes que se discuta o tema, pois na literatura brasileira existe uma distinção entre esses dois processos. Segundo Bortolini (2009) a alfabetização envolve a aprendizagem de habilidades básicas da escrita, como codificação e decodificação de palavras e frases, o letramento implica no uso social das práticas letradas.

O letramento é um processo contínuo de apropriação das funcionalidades e usos sociais de diversos gêneros (orais ou escritos) e áreas do conhecimento (matemática, geografia, etc.). É por isso que alguns teóricos preferem utilizar o termo no plural – letramentos - (Hamilton, 2002; Rojo, 2009; Soares, 2002; Street, 2003), já que “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (Soares, 2002: p. 156). O que parece ser decisivo, neste sentido, é a apropriação dos usos e funcionalidades de determinado gênero em determinada área. Desta forma, o sujeito está sempre em processo de “vir-a-ser” letrado em alguma área. É, portanto, o domínio sobre os usos e funções sociais de uma língua que permite definir um

sujeito enquanto letrado ou não. Assim, podemos destacar dois aspectos em comum aos conceitos de bilinguismo e de letramento: “processo” e “uso”.

Esse breve apêndice que fizemos, de conteúdo ligeiro e conceitual, serviu apenas para nos fornecer uma ideia básica da distinção entre a alfabetização e o letramento. Faz-se importante o saber, pois seu estudo é intrínseco ao caso observado na pesquisa de campo, desenvolvida neste trabalho.

Assim como o letramento, o bilinguismo não é estado, é processo (Besemere & Wierzbicka, 2007; Karnakov, 2001). O sujeito tem que fazer o uso da língua, para ir se apropriando da mesma. Consequentemente, o afastamento do indivíduo dos usos e funcionalidades daquela língua, interfere no contínuo processo de apropriação da mesma.

Assim como os monolíngues estão constantemente se apropriando da sua língua materna, desde as questões léxicas até as pragmáticas, os bilíngues também vivenciam o mesmo processo.

Dessa forma, não parece difícil relacionar o bilinguismo com o letramento. Além disso, há que se considerar que os bilíngues estão expostos, por exemplo, a uma gama maior de informações e leituras, e que o uso de uma língua ocorre num contexto cultural (Reyes, 2006). Obviamente, tal exposição e apropriação de formas culturais e linguísticas diferentes, favorecem a possibilidade de transferência de aprendizagens sobre formas de ser letrado em ambas as línguas, desde que haja similar apropriação dos aspectos culturais, sociais e contextuais em ambas.

Para desmistificar tal ideia, é necessário conhecer os aspectos envolvidos no processo de alfabetização e as especificidades da cognição da criança bilíngue. Bialystok e colaboradores (2005) afirmam que esse processo ocorre de forma diferente para bilíngues e monolíngues. Reyes (2006) atenta para o fato que esse processo pode ser diferente mesmo entre bilíngues, já que existe a possibilidade de que a criança seja alfabetizada em duas línguas ou mais, simultaneamente, ou que ela se alfabetize primeiro na língua materna para só depois se apropriar da escrita de outras línguas.

No entanto, de modo geral, Bialystok e colaboradores (2005) defendem que o bilinguismo traz contribuições sobre a aquisição da alfabetização. Para esses autores, uma primeira vantagem do bilinguismo é ajudar a criança a desenvolver uma compreensão geral da leitura e suas bases em um sistema de escrita simbólico; isso quer dizer que o bilíngue tende a compreender mais rapidamente que o monolíngue como o sistema escrito funciona e como

fazer sentido da decodificação da linguagem. Não menos importante, a outra contribuição do bilinguismo ressaltada pelos autores, é o potencial de transferência dos princípios de leitura de um sistema para o outro, ou seja, as estratégias que a criança desenvolve em uma língua podem ser transferidas para a outra.

De qualquer forma, como afirma Reyes (2006), as crianças bilíngues que compartilham um mesmo sistema de escrita precisam prestar atenção às informações ortográficas específicas de cada língua, para fazer o uso adequado de cada sistema em particular. As crianças bilíngues que fazem uso de sistemas de escritas diferentes precisam prestar ainda mais atenção às peculiaridades dos mesmos. Desta forma, bilíngues usam e conseqüentemente desenvolvem esta capacidade de atenção sobre a linguagem (Bialystok, 2007), o que por sua vez favorece a aquisição de competências linguísticas. Isso pode ser facilmente encontrado nos relatos de pesquisa sobre a consciência metalinguística das crianças bilíngues.

Entretanto, há que se considerar que a língua materna é um importante elemento para aquisição da segunda língua, pois é nela que estão os suportes para construção de hipóteses e transferência do conhecimento de mundo, vocabulário, sistema de escrita, entre outros (Bialystok e Hakuta, 1994; Castro, 2005; Wang e Wen, 2002). Diante deste potencial de transferência, não parece ser o nível de proficiência na segunda língua que interfere no desempenho das tarefas. Como afirma Castro (2005), ratificando as ideias de Wang e Wen (2002), a transferência de habilidades da língua materna para segunda língua sofre alterações de acordo com o tipo de atividade à qual o aluno está sendo submetido. As atividades que requerem maior processamento cognitivo, como a criação e organização de ideias e controle da produção, fazem uso maior do suporte da língua materna. Porém nas atividades de produção de texto, por exemplo, a tendência é de que a segunda língua seja mais utilizada do que a língua materna. Castro (2005) confirmou que os alunos fizeram uso da língua materna em seus processos de escrita na segunda língua, como um recurso e uma referência para melhorar suas produções.

Para Grosjean (1982), o bilinguismo na infância, ocorre em função da necessidade de a criança comunicar-se com as pessoas que fazem parte do seu círculo social: pais, colegas, amigos, professores etc. Para ele, os fatores psicossociais, como o uso da língua na família, na comunidade ou na escola, condicionarão o quando e por quanto tempo uma criança será bilíngüe ou não. Conforme esse autor, a aquisição de duas línguas pode se dar de maneira sucessiva ou simultânea. A aquisição da segunda língua no bilinguismo simultâneo,

geralmente ocorre antes dos três anos de idade. Este é o caso, por exemplo, de filhos de pais de etnias diferentes. Ainda segundo esse autor, no bilingüismo sucessivo, a criança adquire a segunda língua após os três anos de idade. Assim, no início de sua vida, predomina a língua dos pais; depois, progressivamente, vai adquirindo a língua local, por intermédio dos vizinhos, da mídia e da escola.

Essa descrição feita por Grosjean (1982) contribui para a compreensão do processo pelo qual passa a criança que vive em contextos familiares bilíngues. Para além dessa situação, as crianças que constituem a amostra desta pesquisa, pelo que indicam os dados coletados no campo, a serem comentados mais adiante nesse trabalho, veem-se diante de pressão para dominar outra língua, para além da materna, apenas quando iniciam a escolarização. A experiência com o uso de duas línguas, tanto em relação à criança quanto ao adulto, pode criar conflito linguístico, gerado pela necessidade de alternância de línguas, conforme o contexto de uso.

Todavia, é na idade que compreende os anos iniciais da escola, que a criança de contexto bilíngue necessita, além de manter a sua língua materna, adquirir a competência linguística na língua falada/escrita na escola. Para isso, o convívio e o exercício da fala com pessoas bilíngues constituem o caminho para essa aquisição. Porém, muitas crianças ao ingressarem na escola não encontram essa possibilidade e vivenciam um conflito quanto à língua que devem usar e da qual devem se aprimorar, como se tivessem que esquecer a língua materna e dar lugar à outra, situação esta, muito diferente do que acontece no ambiente escolar que fez parte dessa pesquisa.

Algumas situações conflituosas têm origem na própria família, como afirma Heredia (1989 p. 191), “famílias imigradas perguntam-se com frequência o que convém à criança: falar-lhe na língua materna, a dos pais, dos avós, da família do seu pai, aquela que eles dominam melhor e que para eles transmitidas as relações afetivas, simboliza e concretiza sua identidade cultural? Ou numa preocupação de integração e num anseio de êxito escolar e promoção social, falar-lhe na língua do país de residência e da escola?

A autora atribui o insucesso de crianças bilíngues no processo de aprendizagem da língua materna à falta de experiências linguísticas e socioculturais mais ricas na escola. Porém, desse ponto de vista, a linguagem da criança não é vista considerando seu meio histórico-social. Entende-se que é cômodo aos adultos, que ensinam a leitura e a escrita da língua oficial, ocultar a língua materna da criança, ao invés, de ver as possibilidades de

trabalho a partir dela. Sobre esse ponto de vista, Heredia (1989, p. 198) afirma que “a introdução da língua minoritária na escola não acarreta prejuízo algum sobre a língua da maioria, ao contrário: o desenvolvimento da língua maternal potencializa a língua dominante e os resultados dos alunos submetidos a tais aprendizados bilíngues seriam, no conjunto, melhores.” Não de outro modo, a criança bilíngue tem as mesmas possibilidades de desenvolver-se que aquela criança que só fala a língua oficial, pois o aprendizado coletivo e interativo propicia a espontaneidade no ouvir e falar sem censuras.

Heredia (1989) afirma, ainda, que as instituições escolares, assim como os sistemas pedagógicos, não estão devidamente preparadas para trabalhar com grupos de crianças que trazem na sua bagagem o conhecimento de uma língua, muitas vezes desvalorizada socialmente. Esse saber acarreta problemas de aprendizagem e de uso da língua a ser aprendida.

A valorização dos saberes prévios da criança se faz necessária, pois a criança só se sentirá segura no que diz quando a professora valorizar o seu dialeto ou a sua língua e assim tomar conhecimento de que existem normas e formas diferentes de se comunicar. Ao se estabelecer um clima de segurança e de interlocução dialógica no processo de apropriação da leitura/escrita que respeite os limites e saberes de cada criança, ela passará a se apropriar da fala na língua oficial com mais naturalidade, sinal de superação do problema enfrentado inicialmente, quando chegou à escola nos seus primeiros dias de aula.

Vermes e Boutet (1989) e Lyons (1987) defendem uma alfabetização intercultural, nas situações em que esta é requerida, tanto para aprimorar e não deixar de falar a língua usada fora da escola, quanto para garantir e aperfeiçoar a língua oficial que as crianças precisam aprender e dela dar conta. Seria então a língua que falam em outros contextos que não a escola suporte para a aprendizagem da língua portuguesa?

No que diz respeito ao uso da língua materna no cotidiano escolar, Seki (1993) preceitua que, em todas as partes do mundo, observa-se entre os membros de minorias etnolinguísticas uma tendência crescente em criar os seus filhos em uma língua diferente de sua própria língua materna e abandonar sua língua étnica anterior. Essas mudanças podem levar a um desaparecimento irreversível da língua original dessa minoria. A língua nova, isto é, a língua substituta, em muitos casos é uma língua de fácil disseminação. A crítica que faz Seki (1993) indica que a escola, junto à comunidade, precisa de criar formas de alfabetizar e ensinar a língua oficial do país de maneira a não causar o abandono da língua materna e ao

mesmo tempo possibilitar a apropriação da língua oficial, tanto na modalidade oral quanto na escrita. O que acontece muitas vezes é que ao considerar somente a língua oficial, no nosso caso a portuguesa, uma exigência da grade curricular é o rompimento dos laços com a língua materna adquirida no convívio familiar. A experiência cultural e dialetal das crianças não encontra na escola o suporte linguístico e pedagógico para garantir a sua permanência, por isso é importante um trabalho de valorização cultural na escola.

Segundo Lemle (1999), vários aspectos são fundamentais para o processo de alfabetização da criança monolíngue. O primeiro refere-se à compreensão da criança sobre o símbolo. Isso se constitui um aspecto importante tendo em vista que todo símbolo é arbitrário e, portanto, não apresenta relação com o objeto concreto.

De acordo com Carraher e Rego (1981, 1984), a fase em que a criança tem dificuldade em compreender que a palavra escrita não traz em si características do objeto a que se refere, denominada por Piaget (1975) de Realismo Nominal, pode ser considerada como um obstáculo para a aquisição da leitura. Uma pesquisa posterior realizada pelas mesmas autoras, em 1984, evidenciou que assim como o realismo nominal precisava ser superado para facilitar o processo de alfabetização, esse último também favorecia a superação do primeiro, ou seja, há uma colaboração mútua: superação do realismo nominal favorece a alfabetização e a alfabetização favorece a superação do realismo nominal.

Embora não se saiba de pesquisas sobre realismo nominal com bilíngues, há a possibilidade de que essas crianças compreendam melhor essa arbitrariedade simbólica e superem mais rapidamente o realismo nominal. Isso porque, quando a criança bilíngue se depara com dois significantes para o mesmo significado, ela pode compará-los, descobrindo essas “irregularidades”. A palavra “formiga” e sua tradução para língua inglesa “*ant*”, quando comparadas pela criança, demonstram que objetos pequenos podem ser representados por palavras grandes ou pequenas, porque não há uma relação lógica entre o tamanho do objeto e sua representação escrita. Para Baker (2000), as crianças bilíngues tendem a se tornar mais conscientes da natureza arbitrária da língua, e o fato de possuírem duas ou mais línguas para um só conceito pode tornar o pensamento das mesmas um pouco mais criativo. Embora este pareça um dado simples, ele pode fornecer uma possibilidade didática para o desenvolvimento da consciência metalinguística e consequente favorecimento do processo de alfabetização. Isso também aponta uma resposta para a dúvida em submeter uma criança a uma instrução bilíngue ainda no processo de alfabetização.

Relevante no processo de aprendizagem e ferramenta importante para a alfabetização, assim como já mencionamos, aqui mesmo neste capítulo, são os conhecimentos prévios obtidos durante a fase que antecede ao ingresso escolar. Nesse ponto, dentro de uma perspectiva histórico e cultural, não podemos deixar de mencionar Vigotsky, que é considerado o maior expoente no desenvolvimento de estudos sobre essa óptica. Nesse teórico, podemos encontrar fundamentos necessários para compreender e analisar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Em se tratando da questão da alfabetização, como processo de apropriação da leitura e da escrita, Vigotsky (1998) parte do princípio de que a escrita é uma forma de representação em transformação, que se dá pelo processo dinâmico de conceitualização de experiências e pelos processos de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação, no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. Vigotsky considera que os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da pessoa implicam uma dimensão simbólica que é elaborada nas relações sociais, históricas e culturais. Desse modo:

na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal [...] e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isso se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas, especificamente humanas, se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica através de signos.

Vigotsky (1998, p. 56)

Para Vigotsky (1998), na psicologia dialética, a linguagem é uma atividade criadora, constitutiva de conhecimento e transformadora. Assim ao se apropriar da escrita o sujeito passa por uma mudança no seu desenvolvimento cultural e social. Na concepção do autor, ao analisar o processo de apropriação da escrita pelas crianças, afirma que os gestos, os jogos e os desenhos realizados por elas são signos visuais precursores da escrita. Caracteriza esse simbolismo como de primeira ordem. Essa representação simbólica é considerada primordial e marcante, pois antecede a apreensão dos signos da linguagem verbal escrita.

A escrita propriamente dita é considerada um simbolismo de segunda ordem, pois tem a mediação da fala e, portanto, apresenta dificuldades inerentes a essa etapa de aprendizagem

vivida pela criança. Na escrita tem-se a substituição de “palavras por imagens de palavras, a necessidade de recriação e representação da situação, o interlocutor ausente, imaginário o que vai tornar a escrita mais difícil” (Vigotsky, 1998, p. 78). Aos poucos, com o desenvolvimento da linguagem falada, a criança vai se apropriando da linguagem simbólica de segunda ordem pela mediação dos signos escritos.

Para Vigotsky (1998), o significado atribuído às palavras depende do contexto de uso, o que derruba o mito da ‘imutabilidade’ dos significados e sentidos. A escrita não é apenas uma habilidade motora a ser desenvolvida, ela caracteriza-se como uma atividade significativa, que tem uma função social na vida da criança e de toda a sociedade. Toda criança ao ser alfabetizada tem de compreender que a escrita/leitura da qual ela está se apropriando é produto social e emerge das interações que se estabelecem nas diferentes situações, lugares e vivências dos grupos humanos.

Nessa mesma direção, Soares (2004) afirma que o aprendizado da leitura e da escrita pela criança, assim como para qualquer pessoa, não é mais que a aprendizagem de uma tecnologia intrinsecamente boa, cuja valoração depende do contexto social específico em que ocorre. Em uma sociedade altamente letrada, essa distribuição social não homogênea do conhecimento e das práticas sociais organizadas pelo letramento garante, de um lado, a participação eficaz dos sujeitos que dominam a escrita e, por outro, marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento valorizado. Segundo a autora, a alfabetização por si só, como processo de apropriação da leitura e da escrita não garante à criança o acesso pleno à cidadania. A autora usa o termo “alfabetismo para designar o estado ou a condição de domínio e uso pleno da escrita, numa sociedade letrada” (Soares, 2004, p.54).

A valorização de aspectos sociais e mediadores durante o processo inicial de alfabetização deverá primar pelo respeito dos dialetos, línguas de imigração e regionalismos entre outros fatores que envolvem os falares das crianças, para que elas se apropriem da linguagem convencional aceita social e universalmente – a língua padrão, sem deixar de fazer uso de sua língua de origem. Entretanto, todo o apoio recebido pelo alfabetizando, mediado pelo professor e também pelos colegas da sala, auxiliará na apropriação da linguagem escrita, da compreensão das letras, palavras e frases, como construção de sentido a tudo o que ouve, lê ou escreve. Durante a alfabetização, o professor, ao estabelecer relação entre os conhecimentos escolares e a realidade social da criança, de modo a aproximar os conteúdos propostos nos currículos às vivências delas, considerando os aspectos culturais do seu

ambiente e, principalmente, seu dialeto ou língua em uso, possibilitará à criança a apropriação da leitura e da escrita, independentemente de qual seja a língua materna.

A alfabetização comprometida com o desenvolvimento do alfabetizando procura estabelecer diálogo com as experiências vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar. Assim sendo, o processo de aquisição da língua tem que ser orientado no sentido de tornar a criança competente nas suas próprias escolhas, desde o início do processo de alfabetização, numa perspectiva onde o papel do professor é o de mediador e as situações de leitura e de escrita compreendem as explorações das crianças do sistema de escrita, mediadas pelo adulto. Segundo Vigotsky (1998), o adulto assume o papel de mediador e auxilia a criança durante o procedimento e as tentativas de escrever, inclusive servindo de escriba para ela nos momentos iniciais do processo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1998), traz à luz a compreensão de como ocorre a aprendizagem da criança mediada pelo adulto. Segundo o autor a zona de desenvolvimento proximal é o espaço cognitivo para a construção de um novo conhecimento. A mediação pelo professor, por meio de seus conhecimentos, ancora as experiências das crianças e as leva a novas aprendizagens. Ele aciona a realidade social e cultural da criança e assim ela se apropria do novo conhecimento, passa a ter um conhecimento real, ancoragem para outras aprendizagens.

Bortoni-Ricardo (2004) afirma que uma abordagem metodológica fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, na existência do professor mediador, conduz a uma pedagogia alternativa e culturalmente sensível, que atende às crianças a partir de parâmetros de ensino, balizando a aprendizagem por critérios da sua individualidade/singularidade e na defesa de uma escola que não coloque os aprendizes à revelia de práticas de arremedo.

Bortoni-Ricardo (2004), ao falar sobre a apropriação da língua materna pela criança, enfatiza que tanto ela quanto o jovem ou o adulto, ao chegarem à escola já são usuários competentes da língua materna. A escola, no modelo atual que aí está, muitas vezes ignora todo esse conhecimento linguístico não o considerando para iniciar ou dar continuidade ao processo de alfabetização.

Segundo Kleiman (1995) e Bortoni-Ricardo (2004), a escola deveria ocupar-se em desenvolver práticas alfabetizadoras que garantam a competência comunicativa de crianças que falam outras línguas além da língua portuguesa. Nesse sentido, a alfabetização para os descendentes de alemães parece ocupar outro lugar, pois muitos chegam à escola sem o

conhecimento da língua por meio da qual serão alfabetizados. A alfabetização não pode acontecer à margem do processo escolar, que compreende o domínio ativo e sistemático da língua oral e o domínio de habilidades da leitura e da escrita.

1.2 – Bilinguismo e interculturalidade

O homem moderno fala mais que uma língua, embora ainda haja quem ouse propor a imposição de uma língua franca para resolver os problemas de comunicação da humanidade, rejuvenescendo a ideia babilônica de que a diversidade linguística é um castigo imposto ao homem (Flores, 2011, p. 7).

Em verdade, à língua é um conceito social que não pode ser definido sem que façamos referência a seus falantes e ao contexto de seu uso. É verdade, também, que a língua tem um componente estrutural, gramatical e psicológico de forte influência na apropriação da cultura, na construção do conhecimento, na formação do sujeito e, portanto, na construção do real.

O fenômeno de línguas diferentes em contato no contexto escolar, a educação bilíngue, notável no Brasil por sua miscigenação cultural e no mundo mais globalizado, nas duas últimas décadas, tem suscitado inúmeras questões sobre a identidade do chamado “cidadão do mundo”, em uma perspectiva ao mesmo tempo local e global. Para García (2009), “a educação bilíngue é a única maneira de educar no século XXI”, pois o sujeito hoje, desde cedo em sua existência, é introduzido a uma complexa rede de comunicação multicultural e multilíngue; rede essa regulada por políticas educacionais, histórias, crenças, necessidades, desafios e aspirações globalizadas.

Diante disso, torna-se necessário definirmos também o conceito de interculturalidade. Uma percepção intercultural parte do entendimento de que todas as pessoas, em diferentes graus, são etnocêntricas e ligadas a sua cultura. O conceito, porém, visa combater o etnocentrismo através uma visão holística e inclusiva de todas as culturas da sociedade.

Uma sociedade intercultural, porém, é baseada na interação e enriquecimento mútuos entre os diferentes grupos e étnicos culturais. “Intercultural”, neste contexto, denomina um processo que visa e valoriza interação e contatos através das fronteiras entre pessoas de diferentes culturas na sociedade.

O conceito de interculturalidade é usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade.

A interculturalidade, é compreendida também como:

um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagens entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as reações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de prática e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

(Walsh, 2001, pp. 10-11)

Entendendo que todas as culturas têm valor e podem contribuir para enriquecer o processo de construção do conhecimento, o espaço escolar deve assumir uma perspectiva intercultural, pois esta apresenta-se como uma possibilidade de se compreender a complexidade das interações humanas, criando condições para que haja crescimento de todos os sujeitos e grupos aos quais pertencem, promovendo mudanças profundas no processo educativo. A função da educação é disseminar valores de respeito, tolerância e direitos de igualdade, social e educativa, visando a interação entre diversas culturas e a inserção cultural de crianças vindas de diversos contextos, valorizando sua língua materna, e integrado-a na aquisição de uma nova língua.

É essa riqueza cultural, tão importante para a construção do conhecimento e do processo educativo, um objeto de estudos de diversos autores voltados para a alfabetização em perspectiva intercultural. Dentre eles, como veremos, se destaca a obra: *Transculturalidade, Linguagem e Educação*, publicada pelas autoras Cavalcanti e Bortoni-Ricardo, em 2007. Esses estudos podem ser aplicados não só às singularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, mas, também, em outras comunidades étnicas, como é o caso das comunidades de imigração alemã, italiana e polonesa situadas no sul do Brasil, tendo em vista as demandas socioculturais e linguística dessas comunidades. As autoras problematizam e levam à reflexão e compreensão sobre a convivência entre culturas e, conseqüentemente, o surgimento de conflitos e implicações da transculturalidade em comunidades de minorias linguísticas. “A transculturalidade na sociedade brasileira está historicamente situada entre as

culturas predominantemente orais e as culturas letradas” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 239), fenômeno enraizado nas culturas orais pelo viés da língua falada nas comunidades rurais, que aos poucos se descaracteriza, perdendo o espaço para a cultura letrada, à medida que as populações migram para as cidades e ingressam nos programas de alfabetização/letramento.

Em se tratando de alfabetização intercultural, Neves (2008) nos conceitua que a expressão *alfabetização intercultural*, deriva do termo *educação intercultural bilíngue*, utilizado pela UNESCO; e no que se refere a este tema, sabemos que a discussão sobre a concepção de alfabetização intercultural é recente, porém, ela cumpre papel essencial na trajetória da educação escolar indígena, pois evidencia o esforço do diálogo entre diferentes culturas e saberes, nesse caso, a própria sociedade indígena com a sociedade não-indígena, fortalecendo a integração dessas populações étnicas à sociedade nacional.

Sendo assim, a tarefa da escola para a população indígena será justamente a de ensinar alunos de comunidades indígenas e outras comunidades étnicas a falar, ler e escrever em língua portuguesa, para aproximá-los da sociedade não-indígena sem desmerecer a língua materna desses grupos étnicos, pois, conforme prevê a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96) vigente, cabe às instituições de ensino situadas nessas comunidades, conferir-lhes educação bilíngue.

Nesse sentido, Cavalcanti (2001) nos afirma que foi a partir da Constituição Federal de 1988, e da publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, que os Estados começaram se responsabilizar pelos cursos de formação de professores indígenas, reconhecendo a esses povos, o direito à educação bilíngue e intercultural, porém isso não se estendeu para as outras etnias espalhadas pelo país.

Ainda para Neves (2008), é com a implantação da alfabetização intercultural nas comunidades indígenas do Brasil que, embora com poucos avanços, os alunos aprendiam a ler e a escrever a língua indígena. No entanto, esta vinha sendo paulatinamente retirada, para dar lugar apenas à aquisição da língua portuguesa, integrando os índios à sociedade nacional. A escrita continuava sendo a grande meta, pois ainda havia nas comunidades indígenas uma efetiva prática bilíngue, em cumprimento a já supracitada LDB, em seu artigo 78.

A defesa da criação de métodos específicos pelos linguistas, com alfabeto e gramática própria para a escrita indígena, era uma necessidade, mas era preciso também alargar os horizontes e aprofundar os estudos sobre os espaços ocupados pelas línguas em todas as comunidades bilíngues, de forma a assegurar efetivamente uma educação bilíngue a todos,

independente de serem nativos ou não. Para as comunidades de imigração alemã (objeto deste estudo) não houve, efetivamente (assim como para outras etnias minoritárias no Brasil), nenhuma iniciativa para a concretização de uma política pública de alfabetização nas escolas de descendentes alemães, permanecendo apenas a alfabetização monolíngue em língua portuguesa, fazendo com que as escolas se adaptem para acolher as crianças bilingues no alemão e português e algumas monolíngues no idioma alemão.

Diante disso, cabe aos alfabetizadores e dirigentes educacionais, situados em contextos bilíngues, a elaboração e o cumprimento de programas curriculares específicos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que visem a alfabetizar e integrar esses grupos, considerando não somente as populações indígenas, mas estabelecendo prioridades e políticas pedagógicas de formação diferenciada a alfabetizadores que atuam junto a alunos com diferentes traços culturais, identitários e de bilinguismo. Assim:

o reconhecimento de que a diversidade está tão relacionada com o uso da língua quanto com a cultura, sugere a necessidade de estudos dos processos de escolarização que possam proporcionar um entendimento maior do papel da língua no desempenho educacional, e das maneiras como a língua entrou no ambiente social da escola. A pesquisa educacional em vários campos havia proporcionado uma variedade de respostas diferentes para o problema que causa a chamada diferença cultural no desempenho escolar. A maior parte das pessoas que cria políticas públicas tende a se basear em medidas de resultados da escolarização como desempenho insatisfatório em testes de leitura e outras habilidades de alfabetização. [...] A língua, quando mencionada, era citada como apenas um desses fatores.

(Cook-Gumperz, 2008, p. 59-60).

Para Cook-Gumperz (2008), as atitudes cotidianas dos membros de uma comunidade vão refletir nas suas escolhas e no seu repertório linguístico, a depender de quem são os seus interlocutores e do que sabem uns sobre os outros. Para a autora o processo de alfabetização é claramente limitado por forças socioculturais que emergem das expressões linguísticas e das práticas languageiras dos grupos étnicos. Essa atitude monolíngüística adotada nas escolas (alfabetizando obrigatoriamente na língua oficial) reforça a ideia de que a criança vem vazia para a escola, ignorando que ela seja portadora de infinitas possibilidades de linguagem para compor o processo de alfabetização, como é o caso do alemão-português. Oliveira (2000) considera que o fenômeno de mistura das línguas pode ocorrer em qualquer sociedade e causar a morte da língua considerada minoritária. Na comunidade em que a escola pesquisada nesse estudo está inserida, esse fenômeno tem caminhado em duas direções: ora para a perda da língua materna alemã, em se tratando do contato desta com a língua portuguesa na escola,

ora para a sua manutenção/revitalização, considerada a sua presença na família, na igreja e em eventos promovidos pela comunidade na valorização da cultura alemã. Sendo assim é importante problematizar o papel da alfabetização e do letramento como processos interculturais e, para isso é necessário a conceituação de letramento na perspectiva de alguns autores.

Soares (2006) define letramento como sendo o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, como o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Pelandré (2002), com base em Soares (1998), apresenta definição de letramento em torno de duas dimensões da existência humana, a dimensão individual e a social, que compreende os fenômenos de ordem cultural. Nesse sentido:

a dimensão individual de letramento compreende os processos fundamentais de leitura e escrita, que, embora considerados em muitas pesquisas como processos únicos, guardam diferenças básicas entre as habilidades e os conhecimentos que são empregados na leitura e aqueles que são empregados na escrita. Sendo assim, a atividade de ler na perspectiva dessa dimensão, ler como uma tecnologia é um processo de relacionar símbolos com unidades sonoras (fonemas), associado a um processo de construção de sentido, o que chamamos de alfabetização. Inclui, portanto, uma grande variedade de habilidades, tais como decodificação de símbolos escritos, obtenção de significados, evoluindo para o que se denomina letramento. Com o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como as de interpretação, de sequência de ideias ou eventos, estabelecimento de analogias, de comparações, de inferências, de uso de linguagem figurada, de anáforas e habilidades de raciocínio cognitivo, aplicáveis a uma diversidade enorme de materiais que podem variar de tabelas de horários de ônibus ou preços de supermercados a textos literários.

(Pelandré, 2002, p. 85)

A autora considera as práticas de leitura e escrita de que a pessoa dispõe para seu uso em determinado contexto social, dizendo estarem associadas ao que a pessoa faz com as capacidades e as habilidades de leitura e escrita que tem desenvolvido nas múltiplas situações de letramento. Estar alfabetizado na perspectiva do letramento é mais que saber relacionar símbolos escritos a unidades sonoras (fonemas) e vice-versa. Significa ampliar essa competência associada a um processo de construção de sentido. “(...), o que inclui grande variedade de conhecimentos que possibilitam o uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais” (Pelandré, 2002, 85-87).

Os autores Soares (2006), Bortoni-Ricardo (2004), Kleiman (1995), Pelandré (2002), Leite (2006) e outros nos desafiam a refletir sobre o letramento na perspectiva intercultural e

entender como esse processo de ensino deve ser desenvolvido junto às crianças de todos os contextos e, sobretudo, de grupos étnicos bilíngues. Leite (2006), redimensiona a compreensão de alfabetização, ao dizer que as práticas de leitura e escrita vão além do ler e escrever, é preciso que a pessoa passe a compreender o seu papel na sociedade letrada. As discussões sobre o conceito de letramento, trazem o “reconhecimento da necessidade de que os alunos – e todos os cidadãos – se envolvam com as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o reconhecimento de que o letramento é que dá sentido para a alfabetização” (Leite, 2006, p. 453). Entendemos que letramento e alfabetização são processos distintos e um não exclui o outro, mas complementa.

Essa reflexão em torno do ensino da língua, numa perspectiva histórico-cultural e intercultural, tem o propósito de compreensão do processo de alfabetização em língua portuguesa de crianças monolíngues do alemão e bilíngues do português e alemão.

Sendo assim na perspectiva de Vigotsky, podemos refletir que, para alfabetizar em comunidade de imigrantes ou de falantes de outras línguas que não a oficial, o alfabetizador necessita conhecer uma pedagogia de formação diferenciada que o prepare para interagir e mediar em sala de aula, didática e linguisticamente, com as crianças, na língua com a qual chegam à escola.

1.3 – Formação específica para professores no contexto bilingue

O conhecimento dos perfis (sócio e psico) linguísticos dos alunos, cuja língua materna não coincide com a língua de escolarização, bem como o fator idade dos alunos bilíngues, que constitui também um limite crítico para a estabilização de saber linguístico, é fundamental para a definição de políticas educativas e linguísticas. É também de suma importância para a seleção das metodologias de ensino mais adequadas a cada caso/grupo (Flores, 2011, p 73. cit. por Martins & Pereira, 2011, p. 55).

Partindo das premissas citadas pelos autores acima e com base nas observações realizadas na pesquisa de campo, uma questão que se faz imprescindível destacar é a formação dos professores em contextos de diversidade cultural e linguística, principalmente no que diz respeito à formação de alfabetizadores.

Começamos refletindo sobre o processo de formação de alfabetizadores no Brasil, como esses se constituem e em que medida se dá o processo de formação/profissionalização,

considerando o que prevê a LDB-9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a diversidade cultural e linguística. Brzezinski (2002) ressalta que a própria legislação leva os educadores a uma desvalorização da/na sua formação. Sob essa ótica, o educador acaba por ser visto apenas como um profissional da prática, aquele que executa os conhecimentos instrumentais, não como um produtor de saberes numa prática social, a qual pode ser investigada, repensada e reconstruída.

Voltando à questão específica da formação do alfabetizador para atuar em contexto de diversidade, reconhecemos que o currículo da escola pública no Brasil, mesmo com o previsto em lei, com poucas exceções atende às situações de bilinguismo e outras encontradas na escola. Os desdobramentos da legislação do ensino em documentos mais específicos como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais assumem o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística nas escolas, porém não garantem o seu efetivo cumprimento. Assim, como acontece em algumas comunidades indígenas e de outras etnias espalhadas pelo Brasil, o ensino bilíngue poderia fazer parte dos currículos e programas de ensino, se assim seus representantes legítimos (dirigentes educacionais de todas as esferas da escola pública, professores e pais) o reivindicassem. Foi o que ocorreu na comunidade da pesquisa de campo, através das reivindicações da comunidade, junto com o trabalho e apoio da escola o ensino da língua materna passou a integrar a grade curricular da escola.

Desse modo, alunos falantes de outras línguas e dialetos puderam acessar na escola não apenas a língua oficial do país, mas também colocar em prática a língua de seu domínio familiar em favor da sua comunicação, da aprendizagem e do aperfeiçoamento de sua língua materna. Um porém nesse processo, é a falta de programas de formação de professores para trabalhar nesse sentido. Deveriam ser repensados para que, ao se depararem com situações nas quais os alunos falam línguas diferentes, os professores possam interagir e desenvolver ambientes de aprendizagem.

Para Candau (1996), a formação do professor e a aprendizagem da criança são processos imbricados, pois é no fluxo da sala de aula, no dia a dia, que se faz uma escola que realmente forme para a diversidade e, por extensão, que ensine na diversidade. Nessa perspectiva, torna-se imperiosa a temática da formação do professor, como nos adverte Candau (1996, p. 140), “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar, tem no professor em exercício seu principal agente”.

Durante a recolha de dados, o que se pode observar é que a professora da turma pesquisada tem consciência do seu papel, mas falta-lhe a ferramenta principal, o conhecimento pedagógico e científico para a alfabetização em uma comunidade bilíngue e com características fortes da cultura de imigração.

Além da formação inicial de professores, seja por instituições de ensino superior presenciais, ou a distância, temos também cursos de formação continuada, cursos de capacitação de curta duração, que são organizados pelas secretarias de Educação dos estados e municípios. Entretanto, esses cursos de longa data não sofrem reformulações significativas em seus currículos para se adequarem às necessidades das pessoas que pertencem a grupos linguísticos minoritários.

Kleiman e Matêncio (2005) nos levam a pensar, enquanto educadores, na urgência de se estabelecer prioridades e metas pedagógicas de formação diferenciada a alfabetizadoras que atuam junto a alunos com diversificados traços culturais, identitários e de bilinguismo. O que nos reforça esse pensamento é um dos relatos da professora de cultura alemã sobre a forma traumática de adaptação do seu filho na escola. Evidente que faltou preparo da escola e dos profissionais que o acolheram. A língua materna falada na família, na igreja, na catequese, nas rodas de conversas, nas brincadeiras, nas cantorias tradicionais de que participam crianças e jovens não é aceita pelos mesmos falantes ao iniciarem o processo de escolarização, pois a tarefa da escola é justamente a de ensinar as crianças das comunidades de descendentes de alemães a falar, ler e escrever em língua portuguesa. Por outro lado, é importante oportunizar que não deixem de falar a sua língua materna e que a elas seja propiciada a alfabetização, na perspectiva intercultural, uma vez que a fala alemã está presente no dia a dia de muitas crianças e adultos da comunidade.

Nesse contexto, é que averiguamos o quão difíceis são os desafios da escola, para o desenvolvimento de uma educação bilíngue. Tecnicamente, por assim dizer, a educação bilíngue corresponde àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (Hornberger, 1991, p. 217). “Abrangente em sua essência, a educação bilíngue tem sido usada para caracterizar diferentes formas de ensino nos quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que eles normalmente usam em casa (Mello, 2010, p. 120)”. Ainda segundo o autor, vários são os modelos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Para Hornberger (1991), os modelos são definidos em termos dos objetivos dos planejamentos linguísticos e educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade. A autora identifica três modelos de educação bilíngue: *transicional*, de *manutenção* e de *enriquecimento*. O modelo *transicional* caracteriza-se pelos seus objetivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas. O modelo de manutenção, também denominado *desenvolvimental*, é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional. O modelo de *enriquecimento* é também caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que, em termos de planejamento linguístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária. Ela é mais do que um direito para os seus falantes, ela é um recurso potencial para os falantes da língua majoritária (Hornberger, 1991).

Para vislumbrarmos, de forma mais sucinta, os modelos de educação bilíngue propostos por Hornberger (1991). Vejamos o quadro abaixo:

Modelos de educação bilíngue (por Mello (2010, p. 131) - adaptado de Hornberger (1991, p. 223))

Transicional	De manutenção	De enriquecimento
Perda da língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Assimilação cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

Conforme Mello (2010), essa classificação sugere que esses modelos podem dar origem a diferentes tipos de programas de ensino bilíngue, assim como qualquer tipo de programa pode ter orientações do tipo transicional, de manutenção ou de enriquecimento. Hornberger (1991) espera com essa tipologia oferecer critérios paralelos entre os programas no que concerne às suas características estruturais, contextuais e às orientações que fundamentam o planejamento linguístico da escola.

Mello (2010) nos diz, ainda, ser difícil prever o que está por vir em termos de educação bilíngue, sobretudo porque neste momento histórico em que vivenciamos rápidas e intensas transformações fica, segundo o autor, cada vez mais difícil imaginar quais serão as necessidades de nossa sociedade no futuro. Outrossim, é enfático em nos dizer que aprender outras línguas, bem como apreender outras culturas, são requisitos essenciais aos cidadãos globais do século XXI. A intensificação da mobilidade populacional ao redor do mundo, do contato intercultural entre os cidadãos das mais diversas origens e dos avanços tecnológicos resultou numa acirrada interdependência social, econômica e política global com implicações para escola.

No entanto, à complexidade da tarefa de ensinar e formar os alunos somam-se conhecimentos e habilidades específicos ao trabalho com educação bilíngue, o que torna o/a professor/a para essa modalidade de ensino, algo raro e competido no mercado de trabalho.

Desse modo, o ideal é que o profissional em educação bilíngue pudesse reunir, basicamente, essas cinco características:

1 - Formação em educação - para ser professor na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é necessário ser pedagogo(a), pois o ensino é ministrado por professores polivalentes, ou seja, que dão aulas das diversas disciplinas. O curso de pedagogia dura, em média, cerca de 4 anos e contempla disciplinas específicas sobre didática, metodologia de ensino, história, filosofia e sociologia da educação, psicologia do desenvolvimento, entre muitas outras. Ele dá ao graduado uma visão ampla da educação e as ferramentas necessárias para iniciar sua atuação profissional.

A partir das séries finais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio, as disciplinas são ministradas por professores específicos, com licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes, etc. Para lecionar nestes segmentos é preciso, portanto, ter curso de licenciatura nas áreas de ensino.

Essas são as exigências legais que todas as escolas têm que cumprir, e a exigência dos diplomas dos professores nestas áreas é uma exigência para o funcionamento das escolas, supervisionadas pelas delegacias de ensino. Essa medida é mesmo essencial, pois pretende garantir que apenas profissionais preparados possam ensinar nas escolas.

2 - Proficiência na(s) língua(s) da escola - é evidente que o domínio da(s) língua(s) da escola é uma condição muito apreciada e bem-vinda para a contratação nas escolas

bilingues. O ideal – embora nem sempre seja possível – é que todos os professores tenham conhecimento das línguas da escola, mesmo que utilizem uma língua em suas aulas. Isso porque assim o professor consegue entender melhor as práticas bilíngues de seus alunos e intervir para ajudá-los a avançar. Mas como nem sempre é possível garantir que todos os professores sejam bilíngues, o que geralmente as escolas exigem é a proficiência na língua de instrução. Muitas escolas valorizam certificados de proficiência que comprovam este domínio. Alguns exemplos de certificados de proficiência em geral são: o IELTS e o TOEFL. Ter um desses certificados pode ser um diferencial para a contratação.

3 - Experiência em educação - nada substitui a experiência: conhecer bem o dia a dia da sala de aula e as funções inerentes ao trabalho do professor leva tempo. Por isso, o mais comum é que jovens profissionais iniciem como assistentes de professores mais experientes, com quem aprendem gradualmente sobre o trabalho docente, dividindo responsabilidades e assumindo gradualmente mais tarefas, até o momento em que são capazes de planejar aulas, ministrar o ensino, avaliar o ensino e a aprendizagem, dialogar com as famílias, criar estratégias inovadoras e promover o aprendizado de todos os alunos. Como a demanda por professores nas escolas bilíngues, sejam elas públicas ou privadas, é maior do que a oferta, nem sempre as escolas encontram profissionais com experiência neste setor, e precisam formar internamente seus profissionais. Nestes casos geralmente são contratados profissionais com experiência em educação (não bilíngue), que recebem formação específica por parte da própria escola.

4 - Estudar e aperfeiçoar - constantemente o seu conhecimento do(s) idioma(s), pois uma língua nunca é imutável e sofre constantes transformações.

5 - Networking - estar em contato com o que acontece na área é essencial para saber em que direção a carreira caminha e para se aprimorar constantemente. Acompanhe cursos oferecidos, congressos e simpósios, livros e artigos sendo lançados, diálogos e trocas de experiência com os profissionais da área.

Ao longo deste capítulo, abordamos a temática do bilinguismo, de modo que pudéssemos caracterizar e esclarecer seus diversos aspectos, balizando-os sob a ótica de consagrados autores.

Contrapontos importantes foram estabelecidos, no que se refere ao bilinguismo, perante a dicotomia existente entre a alfabetização e o letramento.

Pudemos acompanhar, também, os modelos e os desafios da educação bilíngue; a formação pedagógica necessária e os caminhos a serem seguidos pelos profissionais da educação, na solução dos problemas enfrentados pelas comunidades bilíngues, sejam elas de nativos ou de imigração, como a que foi objeto desta pesquisa. O capítulo a seguir, nos traz o relato da problematização que resultou nesse estudo, a metodologia (estudo de caso etnográfico) e os instrumentos de pesquisa adequados para a realização da mesma.

2 – Problematização e Metodologia

2.1 – Problematização

Atualmente no contexto globalizado em que vivemos, surgiu a necessidade de discutir a educação intercultural com maior ênfase. Nesse sentido, considerando as diversas comunidades de imigrações europeias no sul do Brasil, enraizadas nas cidades do interior, a valorização dessas culturas e as suas línguas são perpetuadas por gerações nessas famílias. Essa valorização da sua identidade cultural através da língua passada pelas gerações no seio familiar, faz com que as crianças de comunidades rurais nessas cidades cheguem até a escola falando dois idiomas. Durante um seminário que participei sobre Português Língua Não Materna, levantou-se a problemática de escolas bilíngues nas zonas rurais das cidades de imigração alemã na região sul do Brasil, cujas crianças chegavam falando dois idiomas (alemão/português) e algumas crianças completamente monolíngues que chegavam nas escolas falando apenas alemão. Entretanto o currículo escolar brasileiro contempla que as crianças devem ser alfabetizadas no idioma oficial do país, criando o mito em torno da língua no Brasil, como o de considerar um país monolíngue, falante apenas do português ignorando dessa forma a língua materna minoritária em várias comunidades rurais de imigração do interior do Brasil. Em regiões bi/multilíngues e multiculturais, como a escola pesquisada nesse estudo, comumente há dificuldade para trabalhar entre as línguas minoritárias e a língua hegemônica. Nesse choque linguístico que ocorre na escola, a língua materna acaba sendo completamente sobreposta pela língua oficial no qual as crianças serão alfabetizadas.

Refletir sobre as práticas de leitura e de escrita que têm lugar na sala de aula leva-nos a reconhecer esse espaço como um palco de embates culturais, identitários e linguísticos. Nesse sentido a discussão e problematização de temas como a alfabetização e o bi/multilinguismo, devem ser vistos a partir de uma perspectiva social, pois dificilmente se consideram questões políticas, ideológicas e de poder que atravessam as práticas de letramento no contexto no qual se situa a escola. Desse modo a escola, não tentaria impor sua cultura e sua língua aos alunos, mas partiria da cultura do grupo minoritário, dos conhecimentos locais (Canagarajah 2005), dos modos sociais dos usos do letramento (Barton e Hamilton 1998), considerando a situação multilíngue onde se insere a escola, para que o aluno tenha acesso à cultura letrada de forma crítica, como sempre insistiu Paulo Freire (1985, 1996).

Diante dessas reflexões algumas questões pertinentes me levaram à pesquisa:

- Como acontece a alfabetização no idioma oficial em uma escola inserida em uma comunidade bilíngue (alemão/português)?
- Há uma metodologia específica adotada pela escola para trabalhar com o bilinguismo na alfabetização?
- A orientação em sala de aula é monolíngue ou bilíngue?
- O alemão é usado como recurso em sala de aula durante o processo de ensino/aprendizagem?
- Como a professora alfabetizadora da escola rural organiza o seu trabalho?
- Há uma formação específica para a alfabetizadora da escola bilíngue?
- Quais as dificuldades de ensino/aprendizagem a professora encontra no processo de alfabetização/letramento no contexto bilíngue?
- Há maior dificuldade no ensino do português escrito ou oral?
- Há uma continuidade do ensino da língua materna?
- Quais as perspectivas da escola sobre seus alunos enquanto sujeitos bilíngues?

Diante dessas questões, a pesquisa tende a chegar a uma resposta de como acontece a alfabetização em um ambiente de bilinguismo cultural, cuja língua materna não é a língua oficial no qual as crianças serão alfabetizadas.

2.2 – Opções metodológicas

2.2.1. Abordagem interpretativa

Segundo Bakhtin (2003, p. 400) o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. E ainda de acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa etnográfica em estudos de educação, envolve a atividade de participação e observação com professores e alunos. Assim sendo, essa pesquisa de cunho etnográfico, se apresentou como um caminho possível para a compreensão da dinâmica linguística de uma comunidade escolar bilíngue, uma vez que, o desenho metodológico desse tipo de pesquisa, mostra-se flexível e sensível ao contexto educacional, pois para Johnson (1992), a pesquisa etnográfica é a descrição e interpretação dos fenômenos culturais e educacionais. É um processo intersubjetivo e, desse modo, tem como princípio descobrir e apresentar a visão dos participantes sobre o fenômeno investigado. Nesse sentido,

o propósito é refletir e explicar o conhecimento cultural do participante a partir do material coletado pelo pesquisador ao longo do processo. O que se pretende, é dar voz aos participantes e captar as suas interpretações sobre as questões principais do estudo, suas perspectivas relacionadas ao estudo.

2.2.2. Estudo de caso etnográfico

A escolha do estudo de caso etnográfico, deu-se por se tratar de um estudo que permite ao pesquisador, interagir com os participantes da pesquisa e, por consequência, coletar dados e indícios o mais próximo possível da realidade investigada. Segundo Lüdke e André (1986), nessa abordagem há uma preocupação maior com o processo do que com o produto, o que caracteriza a pesquisa como qualitativa. Os autores ainda apontam outras vantagens do estudo de caso etnográfico, como a modalidade de pesquisa que visa à descoberta; ainda enfatizam a interpretação em contexto e retratam a realidade de forma completa e profunda. Outras vantagens dessa modalidade de estudo, são possibilitar o uso de variada fonte de informação, representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, permitindo o uso de uma linguagem e forma mais acessível para a elaboração dos relatórios. Reforçando o que foi dito anteriormente, essa modalidade possibilita a análise subjetiva e a interpretação dos dados armazenados a partir das observações, entrevistas e conversas informais com os participantes, seja qual for o objeto estudado. Por essa razão, entende-se ser essa a metodologia de trabalho adequado para essa pesquisa.

Este estudo de caso recorre a dois tipos de recolha de dados: (1) notas de campo (ver anexo 2), realizado através de observação na escola bilíngue e, mais precisamente, na sua turma de alfabetização, para a caracterização da mesma; (2) recolha de dados (ver anexo 3), através de entrevistas realizadas com as professoras e a diretora da escola.

Os dados foram coletados, classificados e analisados segundo as categorias. Após interpretados os dados chegamos, então, aos resultados, retomando os objetivos e as perguntas iniciais da pesquisa no contexto em que foram realizadas.

2.2.3. A escola selecionada para o campo de estudo

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola municipal multisseriada (faixas de idade e níveis de aprendizagens diferentes em uma mesma sala de aula), situada a 35 km do centro da cidade de Blumenau, no estado de Santa Catarina, no sul do Brasil. A escola atende crianças da comunidade rural em que se situa atendendo alunos, na sua maioria, descendentes de imigrantes alemães que chegam trazendo a cultura de seus antecedentes, falando português/alemão (o que caracteriza a situação de bilinguismo) ou apenas o alemão. Esse contexto, entretanto, requer do alfabetizador o reconhecimento da complexidade do uso dessas línguas nesta comunidade e, também, na escola. Muitas crianças ao ingressarem na escola, em fase inicial de alfabetização, sofrem com o desprestígio de sua língua materna, o alemão, por causa da grade curricular do município que obriga os alunos, em idade de alfabetização, a aprender a ler e a escrever no idioma oficial, ou seja, o português.

Portanto, o objetivo da pesquisa foi compreender como acontece o processo de alfabetização e como se constituíram os sujeitos participantes desse processo: professora e alunos monolíngues em alemão, bilíngues português/alemão e monolíngues em português, durante o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Em relação à professora, buscou-se entender a trajetória de sua formação para a docência e suas ações pedagógicas em sala de aula, verificando se essas ações favoreciam a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos, independente da língua falada. O contexto pesquisado nos possibilitou conhecer a realidade de professores que atuam em escolas situadas nas comunidades rurais, multisseriadas e com característica de bilinguismo e multiculturalismo, bem como o processo de alfabetização numa turma de crianças bilíngues. Outro ponto a destacar no campo pesquisado, é o trabalho da escola no sentido de valorização da cultura, na preservação da sua língua materna e na preocupação com a continuidade do aprendizado e utilização do alemão pelos seus alunos.

2.2.4. Participantes do estudo

A turma pesquisada compunha-se de doze crianças, com idade entre cinco e sete anos, que frequentam o pré e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Dentre esses alunos, a maioria falava alemão e português, alguns deles não falavam alemão, mas ao menos o compreendiam

e apenas um falava somente alemão. A maioria das crianças são vizinhas da escola e algumas dependiam de transporte escolar para chegar até a mesma, entretanto para alguns o uso de transporte era necessário.

A diretora da escola era moradora da comunidade e descendente de alemão também, segundo seus relatos, sua língua exclusiva de comunicação, quando criança, era o alemão. Essa dinâmica se repete com as outras professoras entrevistadas, como a professora de alemão e a professora de cultura alemã. Entretanto, a exceção ficou com a professora da turma de alfabetização, que não era descendente de alemão e tampouco sabia falar a língua alemã.

2.2.5. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados escolhidos, são utilizados com o objetivo de obter informação que nos possa dar resposta ao objetivo da investigação em curso (Merriam, 1988; Stake, 1995/2007).

Segundo Stake (1995/2007, p.65), “uma parte considerável dos dados é impressionista, recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso. Muitas das primeiras impressões serão posteriormente refinadas ou recolocadas, mas o conjunto dos dados inclui a primeira das observações. Nesse sentido não existe um momento exato para a recolha de dados”.

A escolha dos instrumentos de recolha de dados está relacionada com a opção por um estudo de caso de natureza interpretativa. Neste sentido, a coleta de informações aconteceu por meio de observação (notas de campo) e entrevistas.

2.2.5.1. Observação

A observação é um instrumento característico dos estudos de caso, onde o investigador assume um papel fundamental, pois é ele que observa o objeto de estudo. Segundo Adler e Adler (1994) a observação ocorre no contexto natural, onde se desenrolam os fenômenos em estudo, e acontece em interação com os participantes. Para Ludke e André (1988, p.26), “a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado”.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), após cada entrevista ou observação, o investigador deve escrever o que aconteceu, descrever os participantes, os objetos, os locais, os acontecimentos, as atividades e as conversas.

Alguns autores como Adler e Adler (1994), Bogdan e Biklen (1994), Merriam (1988) identificam também diferentes níveis de participação do investigador num processo contínuo de participante/observador. Adler e Adler (1994) definem quatro categorias de observador:

- O observador completo, que apenas observa, não interferindo e/ou interagindo diretamente no que está acontecendo;
- O observador participante que desempenha uma pequena participação na ação e revela ao grupo que observa quais as suas intenções e objetivos;
- O participante observador, que embora não oculte totalmente os seus objetivos, revela apenas parte do que pretende. Tem uma forte participação na ação;
- O participante completo, não revela a sua intenção ou propósito do estudo. Tem como principal intenção se tornar um membro do grupo aproximando-se o máximo possível da perspectiva dos participantes;

Nesse caso, a investigadora assumiu o papel de observadora participante porque explicitou aos intervenientes quais as suas intenções e objetivos.

2.2.5.2. Entrevistas

Tratando-se de um estudo de caso, de natureza interpretativa e atendendo ao que era o principal objetivo desse estudo, analisar e compreender o processo de alfabetização em um contexto bilíngue, consideramos que a entrevista seria um dos instrumentos que mais propiciaria uma recolha rica e diversificada de dados, que complementariam outros anteriormente recolhidos, pela observação participante durante a recolha de dados.

Cohen, Manion e Morrisson (2000) trazem à luz a perspectiva das entrevistas não só como um modo de recolher dados sobre a vida, mas como fazendo parte da própria vida na medida em que os participantes expressam as suas interpretações sobre o mundo. Neste sentido, as entrevistas são um instrumento que permite a recolha de “(...) dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma

ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (Bogdan e Biklen, 1994, p.134)”.

Foram realizadas entrevistas, com as professoras e a diretora responsáveis pela turma do pré e primeiro ano escolar. No que confere o grau de estruturação da entrevista, Bogdan e Biklen (1994) classificam as entrevistas em três tipos diferentes:

- Entrevistas estruturadas, que apresentam um guião bem definido, que o entrevistador deve seguir rigorosamente, controlando, deste modo, o conteúdo da entrevista;
- Entrevistas não estruturadas, em que não existe um guião previamente definido. O entrevistador dá a conhecer o tema ao entrevistado, encorajando-o a falar sobre esse mesmo tema;
- Entrevistas semiestruturadas, apresentam um guião previamente definido, mas o entrevistador pode alterar a ordem das questões ou acrescentar outras que se afiguram como relevantes no decorrer da entrevista.

Segundo Ludke e André (1988) nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistado tem mais liberdade para poder expressar-se sobre o tema que lhe foi apresentado, falando sobre o que sabe sobre o mesmo. Sendo assim, as entrevistas que serão realizadas aos diferentes participantes desse estudo e, tendo em atenção as opções metodológicas desta investigação, optamos pelas entrevistas semiestruturadas.

2.2.6. Procedimentos

2.2.6.1. Recolha de dados

O início da recolha de dados através da observação, aconteceu na segunda semana posterior ao início do ano letivo. Após troca de e-mails e contato telefônico com a diretora da escola, ela autorizou-me a frequentar a escola para dar início à pesquisa. O período de observação resultou em 20 páginas de notas de campo, contendo informações sobre o cotidiano da escola, da convivência dos professores, alunos e demais empregados e também o trabalho das professoras em sala de aula, na turma de pré e primeiro ano da escola. Por ser uma escola pequena e haver bastante interesse pela curiosa situação bilíngue em que vivem, a

escola chama atenção de outros investigadores, sendo assim, a professora me autorizou a frequentar a escola pelo período de 15 dias, pois haviam mais dois investigadores alemães que viriam, nas semanas seguintes, coletar suas informações de pesquisa também. Assim sendo, para aproveitar ao máximo o tempo disponível para a recolha de dados, passava o dia inteiro na escola. Foram dias de intensa observação e de convívio com todos os participantes da escola. Foram registros de observação, registros fotográficos (para uso de pesquisa, não divulgação), conversas informais e entrevistas semiestruturadas.

2.2.6.2. – Análise de dados

Segundo Merriam (1988) e a análise e a recolha de dados devem ser atividades simultâneas. Entretanto Stake (1995/2007), afirma que “(...) não existe um momento particular para início da análise de dados” (p. 87). Porém Ludke e André (1988, p.137) sublinham, que “analisar os dados, implica organizar e trabalhar o material obtido durante o estudo através das entrevistas, análise documental, observação participante, entre outros”.

De acordo com Merriam (1988), a análise de dados é um processo em que se procura dar sentido aos dados recolhidos. A análise começa pela leitura integral do que foi recolhido e, através dela, o investigador organiza os dados, identifica padrões e categorias relevantes e, em simultâneo, vai colocando questões, fazendo observações e registando comentários. Nesse sentido, procedeu-se à análise de conteúdo considerando que esta deve “arrumar” um conjunto de categorias de significação, “conteúdo do manifesto” (Amado:2013, p.302). O tema abordado pode dar origem a interpretações e reflexões divergentes. A análise de conteúdo nem sempre permite obter dados claros e sucintos tendo em conta as questões e objetivos pré definidos. A subjetividade está implícita. Assim Osgood, (cit. por Amado, 2013; 302) refere que esta técnica “(...) é um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado”.

Destas análises das quatro entrevistas emergiram categorias distintas e categorias semelhantes, permitindo pontos de vistas diferentes sobre o mesmo tema. Esta técnica permitiu-nos fazer inferências interpretativas a partir dos dados obtidos. As “condições de produção” (Amado, 2013, p. 348), circunstâncias culturais, educacionais, relacionais, pessoais, permitiram a explicação e compreensão dos conteúdos com vista à reflexão do processo de alfabetização em contexto bilingue.

3 – Trabalho de campo – uma visão etnográfica da escola E.K (Blumenau, Santa Catarina, Brasil)

Para uma melhor compreensão e interpretação dos dados de observação registrados nas notas de campo (Anexo 2), foram realizadas entrevistas às professoras da escola (Anexo 4), cujos dados foram sujeitos a análise de conteúdo, organizando-se por temas, categorias, indicadores e unidades de registro, conforme consta do (Anexo 5).

3.1 - A escola “E.K” e o contexto social e cultural em que se insere

A escola “E.K” está situada na localidade de Braço do Sul, que é uma comunidade rural pertencente ao município de Blumenau, no Estado de Santa Catarina – Brasil (Anexo 1).

As dimensões desta localidade, podem ser percebidas nas palavras da própria diretora da escola, quando nos diz: “(...) e como você pode ver, a comunidade é feita pelas propriedades rurais, pela escola aqui, ali do outro lado tem a igreja, a associação da comunidade e o cemitério”.

A forte característica alemã dessa comunidade, é bastante perceptível nos traços fisionômicos das pessoas, mormente nos apelidos dos professores, nos demais empregados da escola e nos alunos. Ademais, o idioma alemão é a língua de herança da grande maioria dos habitantes locais, como nos salienta a diretora da escola: “(...) quem nasce aqui nessa região, a tendência natural é aprender primeiramente o alemão e, depois, quando vai à escola, o português”.

A escola fundada em 1943, surgiu nessa região para atender uma crescente demanda de crianças em idade escolar, que precisavam ser alfabetizadas e aprender o português. Antes da escola surgir, o que existia era apenas uma iniciativa dos pais, moradores da região, em conjunto com o pastor da igreja local, no intuito de prover aulas de português (e de alemão) para as crianças e os jovens da comunidade. Modesta e isolada, a escola fica distante do centro urbano de Blumenau, por cerca de 35 (trinta e cinco) quilômetros. Isso lhes acarreta grandes dificuldades, pois não há transporte coletivo para a região, como reforça a diretora da escola: “(...) e por estarmos muito distante do centro da cidade, temos uma dificuldade enorme de montar uma equipe fixa. Infelizmente tem uma rotatividade grande de professores aqui, maior do que eu gostaria”.

De estrutura pequena, a escola é constituída por um imóvel com duas edificações. Internamente possui 10 (dez) dependências, sendo: duas salas de aula; um laboratório de informática e uma arrecadação. Além, de uma sala para a secretaria, uma cozinha/bar, duas pequenas casas de banho para os alunos, sendo uma para os meninos e outra para as meninas; uma sala para os professores, com casa de banho para os mesmos.

As salas de aula eram equipadas, cada uma, com quadros brancos, com 25 (vinte e cinco) carteiras escolares, mesa e cadeira para o professor, condicionador de ar e armário para guardar livros, cadernos e demais artigos de papelaria. Importante salientar que, os livros precisam ser mantidos nos armários de sala de aula, pois a escola ainda não possui uma biblioteca. Essa, inclusive, é uma das dificuldades relatadas pela maioria dos professores, como bem observa na entrevista a professora de alemão, quando diz: “(...) queria muito ter uma variedade de livros infantis, fazer uma pequena biblioteca com esses livros...”.

O laboratório de informática conta com 6 (seis) computadores modernos, dispostos em mobiliários individuais, composto por mesas e cadeiras de escritório. Na arrecadação, guardam-se diversos materiais de uso contínuo da escola, desde equipamentos para a prática de educação física (cordas, bolas, pinos, argolas, etc), como materiais de escritório (folhas de ofício, formulários, etc), ferramentas manuais e até materiais de limpeza, utilizados para a conservação da mesma.

A escola também possui um televisor, um aparelho de DVD, uma câmera fotográfica e um equipamento de som, com microfone e caixas acústicas. Esses equipamentos ficam guardados na pequena secretaria da escola. A cozinha está equipada com um fogão, um frigorífico, um forno micro-ondas e utensílios para manejo e cocção de alimentos. A secretaria encontra-se numa pequena sala, que contém uma mesa com um computador, uma copiadora e uma impressora para o uso em atividades administrativas, bem como possui um armário com ficheiros, além de duas cadeiras. É nesta sala que se faz o atendimento dos pais e alunos da escola. A sala dos professores, possui uma mesa para reuniões, um pequeno frigorífico e um balcão para guardar objetos e utensílios dos mesmos.

Externamente, a escola possui um pequeno pátio coberto, com piso calçado e duas mesas com bancos para realizar as refeições das crianças. Há, também, um pátio descoberto, com uma pequena área calçada, onde são desenvolvidas as aulas de educação física, além de uma pequena horta junto ao muro. Tem ainda, nos fundos desse pátio, um pequeno parque infantil, contendo um escorrega e dois balanços feitos com cordas e pneus.

O quadro de funcionários da escola era composto por 11 (onze) pessoas: duas empregadas para o bar, uma empregada para exercer à limpeza, um empregado para realizar serviços gerais e de manutenção, uma professora de agricultura (que ensinava os alunos o cultivo e manejo da horta da escola), uma professora de Educação Física, uma professora alfabetizadora, uma professora de alemão, uma outra professora de cultura alemã e a diretora da escola. Entretanto, o efetivo era ainda incompleto, pois, de acordo com o que nos relatou a diretora da escola: “(...) éramos para começar o ano com a equipe toda formada, mas já estamos na quarta semana de aula e ainda não temos uma professora de informática; e agora, na próxima semana, que virá uma professora para trabalhar no terceiro e quarto ano. Por esses dias fomos nos revezando para substituir, mas é complicado.”

No ano lectivo de 2015, quando realizei essa pesquisa, a escola continha 87 (oitenta e sete) alunos matriculados, que eram ensinados em dois turnos diários e ocupavam duas salas de aula. As turmas estavam assim dispostas: na sala nº 1 do período matutino, eram ensinadas as crianças do pré e do primeiro ano (com faixa etária dos 5 aos 7 anos); na sala nº 2 (dois) do matutino, eram ensinadas as crianças do terceiro e quarto ano (com faixa etária dos 8 aos 10 anos). À tarde, na sala nº 1, eram ensinadas as crianças do primeiro e segundo ano; e na sala nº 2, eram ensinadas as do terceiro e quarto ano. Uma característica evidente dessas turmas, era o facto de serem multisseriadas (turmas compostas por crianças com faixas de idade distintas e níveis de aprendizagem diferentes, ocupando o mesmo espaço de sala de aula e em um mesmo turno, sendo ensinados por uma mesma professora em cada sala).

Apesar das dificuldades, a escola “E.K” era bem dirigida e organizada, possuía uma grade curricular bem estruturada que, independente de sua obrigação legal (o ensino do idioma alemão é obrigatório nas escolas do município de Blumenau), prestigiava e valorizava a língua e a cultura da sua comunidade. Notamos isso, quando a diretora da escola assim nos enfatizou “(...) e é nisso que eu foco o trabalho na escola. Ensinar o que a grade curricular oficial exige, mas valorizar a cultura da origem deles, aliás, de todos nós que moramos aqui. Os pais que vem até a escola falar comigo sobre os filhos, ou quando vem matriculá-los, falam em alemão. Então, o nosso trabalho é tentar mediar os dois idiomas nessa cultura daqui”.

3.2 - O ambiente escolar na perspectiva dos professores entrevistados – de escola monolíngue a escola bilingue

Desde a sua fundação, a escola “E.K” passou por diferentes estágios linguísticos: do monolinguismo alemão, que era a língua materna dos moradores da região, para o bilinguismo a partir do ingresso e da alfabetização das crianças na escola, no idioma oficial.

3.2.1. - Evolução da população estudantil e dos currículos

Nos primeiros anos de atividade da escola, haviam mais alunos que chegavam à escola falando somente alemão, do que o português. Era essencialmente monolíngue. Isso fica bastante evidente quando a diretora da escola nos descreveu que “(...) na época, praticamente todos eles não sabiam falar português”. Entretanto, com o passar dos anos, o trabalho se desenvolveu, “(...) depois a grade curricular mudou e incluíram o ensino do alemão na escola também. Mas, segundo a proposta pedagógica do município, eles não tem que ser alfabetizados em alemão, mas sim em português”, assim relatou-nos a diretora. Ela nos assinalou, também, que “(...) conforme a escola foi crescendo, podemos perceber vários estágios do problema do bilinguismo na escola.”, dentre os quais, “(...) os alunos que chegavam falando só português e não sabiam alemão, juntamente com os que falavam só alemão”. Ocorreu ainda, um período em que haviam crianças que só falavam o português, mescladas com crianças bilíngues em sua maioria. Todavia, apontou-nos a diretora, “(...) quando começou a ficar misturado aqui, achamos que não haveria mais problemas e já falávamos português na escola, mas aí chegou uma menina aqui, igual o Henrique...”, ou seja, mesmo em se tratando de anos mais recentes, contemporâneos a época desta pesquisa (realizada em 2015), incidia ainda em existir, um ou outro aluno monolíngue em alemão, que era matriculado na escola, mas já inserido em um ambiente predominantemente bilíngue, para ser alfabetizado em português.

3.2.2. - Trabalho de equipe e cooperação entre a escola e a comunidade

Por ser pequena e estar afastada do centro urbano, a escola possuía uma infraestrutura modesta de recursos humanos e de logística. Essas dificuldades se potencializavam ainda mais, quando lembramos tratar de uma escola multiseriada (faixa de idade e níveis de

aprendizagens diferentes) e bilingue, como esta que foi pesquisada. No entanto, seus desafios foram sendo paulatinamente superados, através dos esforços conjuntos e da cooperação entre professores, funcionários e a comunidade como um todo, desempenhando um valioso trabalho na alfabetização das crianças e dos jovens da região. Isso fica bastante evidente quando percebemos, por exemplo, o auxílio prestado à professora de alfabetização, que não falava alemão, diante do aluno que não falava português. A própria diretora da escola enfatizou-nos, dizendo: “(...) claro que a escola ajudou e, quando digo escola, nem falo sobre mim, mas no geral: as empregadas do bar, da limpeza, as professoras Fabiane e Berenice e, inclusive, os alunos de outras turmas. Aqui ainda temos esse valor de colaboração mútua, coisa bem regional de cotidiano comunitário”. Neste mesmo sentido de colaboração mútua, a professora de alfabetização também reconheceu que: “(...) porque eu recorria a empregada da limpeza, Dna. Ana, que fala alemão; a diretora Adriane; a professora Fabiana; ou a professora Berenice, para melhor atendê-lo”. Mesmo parecendo um tanto receosa diante desse desafio, a professora alfabetizadora foi surpreendida pela receptividade e pelo acolhimento dos pais dos alunos, clarificado quando ela nos disse que: “(...) pensei que talvez os pais não fosse gostar de ter uma brasileira ensinando os seus filhos a escrever, mas foi incrível porque houve uma empatia muito grande e além do apoio da escola, da diretora e orientadora eu tive muito apoio dos pais também. E isso me tranquilizou, pois mesmo que eu não falasse alemão eu era bem-vinda e pude desenvolver o meu trabalho como tinha que ser. Além disso tenho muito mais apoio da direção e da orientação. O grupo é pequeno e bem dirigido, o que favorece a aprendizagem”. Os próprios alunos, entre si, corroboraram esse clima de cooperação mútua, como percebemos nas palavras de sua professora alfabetizadora: “(...) é um grupo que mesmo que o Henrique não falasse português e, também, por eles entenderem o alemão, não o excluía de nada. Alguns o chamavam para brincar em alemão mesmo e, assim, mesmo havendo esse estranhamento dele com o ambiente escolar e comigo, porque não falava alemão, a turma auxiliou na interação dele com a escola e, inclusive, comigo”.

Esse clima de acolhimento, de cooperação e auxílio mútuo nas atividades do dia a dia, entre a escola e os integrantes da comunidade, é uma característica frequentemente observada nesse tipo de comunidade.

3.2.3. - Relação pedagógica baseada no diálogo e no afeto

Estabelecer uma comunicação eficiente e objetiva com os alunos, é a premissa básica de todo professor. Utilizar uma linguagem que permita se fazer entender e ser compreendido pelos alunos, é o caminho mais prático para se propiciar à aprendizagem. Mesmo em contexto bilíngue, isso não é diferente.

Nesse ponto, as habilidades do professor são postas à prova e conquistar a atenção dos alunos é o objetivo inicial. Cada um tem o seu jeito, o seu estilo. A professora de alfabetização da escola, mesmo diante da sua dificuldade de não saber e não falar alemão, iniciava as suas aulas “(...) com uma rodinha de conversa, onde aproveito para conhecer melhor cada aluno e são nessas rodinhas de conversa que consigo captar os níveis de conhecimento que eles já tem. Quem sabe o quê, aproveito para desinibir a turma, criar contacto e confiança. É importante esse diálogo, essa expressão oral, que oportuniza a interação deles com eles, deles comigo e assim posso avaliá-los em vários níveis”. Por sua vez, a professora de alemão encontrava menos dificuldades, podia “(...) falar a maior parte do tempo da aula em alemão, que eu sei que eles vão me entender e há um interesse natural pelo idioma, porque eles usam em casa”. Em sua prática pedagógica, ela acrescentou que “(...) aqui, alguns já conhecem, inclusive, músicas e cantigas que utilizo para as aulas. Coisas que eles já ouviram em casa com os pais e avós.”. Isso lhe assegurava ser “(...) mais fácil de trabalhar porque a pronúncia flui melhor, aí me foco mais na escrita e na leitura...”.

Essa mesma facilidade em se comunicar com os alunos e de atrair a atenção deles, de modo que participem com entusiasmo das aulas, era compartilhada com a professora de cultura alemã, quando afirmava-nos que “(...) o meu trabalho é ensinar sobre a cultura alemã, algo que é familiar para eles. Falar alemão com eles não é difícil, porque a maioria compreende”.

3.2.4. - O bilinguismo cultural no quotidiano das crianças

A criança bilíngue é, na verdade, aquela que pensa e fala também em uma segunda língua. Isso acontece quando ela é criada num ambiente, no qual ambos os idiomas são praticados com naturalidade.

As crianças pertencentes à comunidade da escola pesquisada, vivenciavam essa realidade diariamente. Embora, ocorressem alguns casos como o do aluno “Henrique”, chegado à escola ainda monolíngue em alemão, muitas das outras crianças dessa região e que também frequentavam a mesma escola, compreendiam e falavam as duas línguas: o português e o alemão.

Nesta escola, era o convívio diário e a interação mútua entre professores e alunos, que facilitava a aprendizagem dos dois idiomas, como bem nos explicitou a professora de alemão “(...) aqui não tem esse problema, porque as crianças estão inseridas no contexto onde há duas línguas no dia a dia deles”. Confrontados com duas realidades linguísticas simultâneas, professores, pais, funcionários e alunos procuravam estabelecer elos de confiança e de cooperação entre todos os envolvidos no ambiente escolar. Um exemplo claro disso, foi o intercâmbio que ocorreu entre a professora de alfabetização, que não falava alemão, o aluno Henrique, que só falava alemão e os demais colegas de sala de aula, quando “(...) por vezes eles intervêm na aula para explicar ao Henrique o que ele tem que fazer e traduzem em português para eu saber o que ele quer”. Situações como esta, descritas pela professora de alfabetização, fazem parte do cotidiano da escola.

Portanto, seja na escola, em casa, na igreja, ou em qualquer outro ambiente onde se propicie o convívio social dos habitantes dessa comunidade, à preservação do idioma alemão como língua materna, é uma característica visceral entre os descendentes de imigrantes alemães. Ela está visível em muitos aspetos: na arquitetura das casas, na indumentária das pessoas, nos eventos socioculturais e também na mídia, através dos meios regionais de comunicação. Portar e transmitir para as gerações atuais e futuras, seus traços culturais e sua identidade idiomática, é um motivo de orgulho para essas pessoas. Ousaria dizer, em chiste, que “eles se sentem alemães, mas são brasileiros”.

3.3. A turma de alfabetização

3.3.1. Turma multisseriada

Conforme observamos na análise dos dados recolhidos, a turma de alfabetização do ano letivo de 2015, “(...) é uma turma multisseriada de 12 (doze) alunos, com idade entre os 5 e os 7 anos”, segundo a professora de alfabetização. Por essa característica, ela procurava desempenhar “(...) atividades escritas e diferenciadas, porque a turma é multisseriada”. São,

também, crianças bilíngues na sua grande maioria e com um aluno monolíngue em alemão. De acordo com a professora de alemão, “(...) o pré e primeiro ano, mesmo por ser as primeiras aulas formais deles, não apresentam dificuldade, até porque tem aquelas crianças que vem de propriedades rurais, criados pelos pais e avós agricultores, onde só se fala alemão”. Isso facilitava muito o trabalho dessa professora, pois, conforme ela mesma “(...) posso falar a maior parte do tempo da aula em alemão que eu sei que eles vão me entender e há um interesse natural pelo idioma, porque eles usam em casa”. Nessa mesma linha de raciocínio, a professora de alfabetização, ratificava a sua colega docente, quando nos dizia que “(...) a grande maioria deles são de família de origem alemã, entendem e falam um pouco de alemão”. Também salientou a organização da escola, como um fator determinante para a realização de um bom trabalho com os alunos e disse que “(...) aqui a prática da educação, do dia a dia da escola, do movimento da escola é bem melhor aqui, mesmo sendo multisseriada e mesmo sendo difícil de trabalhar, como eu tenho uma turma de pré e primeiro ano com 25 alunos em sala de aula, ela é prazerosa”, elogiou a professora.

3.3.2. - Turma inclusiva e participativa

Uma característica bastante notável das crianças dessa escola, é que elas eram mais curiosas, mais ativas, receptivas, acolhedoras e dispostas a aprender às atividades e os ensinamentos promovidos. Quem nos atestou isso, foi a professora de alfabetização da escola, ao dizer: “(...) são bastante ativos e participativos, se fazem presentes, ansiosos também nas descobertas deles. É um grupo muito bom para trabalhar, demonstra curiosidade, vontade de aprender e expressam o que eles aprendem”.

Nos momentos de dificuldades, quando perceberam que a professora alfabetizadora não sabia falar alemão e não conseguia manter uma comunicação eficiente com o aluno Henrique e nem ele com a professora, os outros alunos os auxiliavam, mediando seus diálogos durante as atividades escolares e também durante as brincadeiras. Isso se tornou bastante nítido, quando a própria professora alfabetizadora reconheceu, na sua entrevista, que: “(...) é um grupo que mesmo que o Henrique não falasse português, e também por eles entenderem o alemão, não o excluía de nada. Alguns o chamavam para brincar em alemão mesmo e assim mesmo havendo o estranhamento dele com o ambiente escolar, e comigo porque não falava alemão a turma auxiliou na interação dele com a escola e inclusive comigo. É um grupo acolhedor”.

Esse é um fenômeno muito comum e que acontece em muitas dessas localidades, extremamente pequenas e situadas em áreas rurais espalhadas pelo Brasil, pois constituem-se, geralmente, de pessoas simples e cujos os valores éticos e morais são muito respeitados em sua maioria.

3.3.3. - Criação de laços, confiabilidade e interação

A figura do professor, por ser compreendida como uma pessoa “investida pelo saber”, de ser responsável por transmitir e compartilhar conhecimento, naturalmente exerce respeito.

No entanto, o fato de ser conhecido como alguém “detentor do saber”, não lhe é suficiente e também exige-lhe outras habilidades. Dentre elas, a capacidade de estabelecer laços de amizade, de confiança e de promover a interatividade. Tais capacidades, são-lhe imprescindíveis para criar os elos necessários que o auxiliarão na tarefa de promover a aprendizagem dos seus alunos.

Ciente da importância e da necessidade de empregar essas habilidades, a professora de alfabetização da escola disse “(...) que além de ser professora, eu posso compartilhar amizade também com meus alunos, o carinho e o respeito”. E reforçou: “(...) essa proximidade me faz ter e ganhar confiança. Confiança e respeito são valores muito importantes para a aprendizagem”. A convicção nestes valores, foi o que lhe permitiu superar as dificuldades de adaptação, de comunicação e de interação do aluno Henrique, pois ambos eram monolíngues, ela em português e ele em alemão. Sua preocupação inicial, conforme ela mesmo nos relatou, era “(...) a adaptação dele, ganhar a confiança dele. Ora, um ambiente repleto de estranhos e ele tinha que ficar em uma sala com outras crianças que, embora entendessem o que ele falava, elas falavam em português e ele não entendia nada. E a única adulta da sala, não só não falava o idioma dele, como também não entendia. O primeiro passo era a adaptação dele, criar laços de amizade e confiança e a aceitação dele com o novo ambiente e comigo”. Para a professora de alfabetização atingir esse objetivo, segundo ela, “(...) a maneira que eu encontrei para ele confiar em e me aceitar, foi o aconchego. Colocar ele no colo quando estava chorando, demonstrar carinho e proteção para ele sentir que ali ele estaria em segurança e que ele poderia confiar em mim para isso. Usei da linguagem que todo ser humano conhece, que é o amor”.

Carinho, aconchego e afeto compõem uma linguagem universal que pode ser facilmente compreendida por qualquer pessoa. Foi por essa via, que a professora de

alfabetização superou, inclusive, as barreiras impostas pela distinção entre os idiomas e tornou possível estabelecer uma relação pedagógica saudável com seus alunos.

3.3.4. - Alfabetização no idioma oficial

Por se tratar de uma escola brasileira e o idioma oficial ser o português, não existe uma fórmula exata para se alfabetizar, pois diante da riqueza cultural presente neste ambiente de aprendizagem, as diferenças linguísticas só se transformam em um problema, quando não é trabalhada de forma correta. Este foi um desafio que a professora de alfabetização da escola habilmente soube lidar quando, diante de um aluno monolíngue em alemão, sem menosprezar a sua cultura e o seu conhecimento, empenhou-se para o aprendizado dele, insistindo, como ela mesma nos disse que “(...) ele deveria ser alfabetizado em português porque embora a escola tenha basicamente quase todos os alunos de ascendência alemã, é uma escola brasileira e o idioma oficial é o português”.

Destarte, é preciso saber respeitar a cultura de cada criança, valorizar os seus saberes prévios, ajudando-lhes no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem e na aquisição de um novo idioma, durante a sua alfabetização.

3.4. - Práticas pedagógicas e metodologias de trabalho

3.4.1. - Estratégias e atividades diversificadas

“(...) Geralmente eu busco fazer atividades para desenvolver as habilidades deles de ouvir, de falar, escrever. Utilizo muitas histórias, canções e aproveito ao máximo o que eles já sabem.”, disse a professora de alemão. De fato, não só ela, mas as outras professoras da escola, procuravam desenvolver diversas atividades, integrando às disciplinas com a contação de histórias, realizando jogos e ensinando músicas. Nas aulas de alfabetização, ministradas em português, a professora desta disciplina valia-se do mesmo expediente, fazendo “(...) muito o uso de brincadeiras, porque consigo cativar a atenção deles e a aprendizagem acaba se tornando bastante natural e prazerosa. E todo o momento que faço essas atividades eu tento ser bastante direta com as crianças, faço muitas brincadeiras dirigidas.” Assim, como a sua colega de alemão, realizava à “(...) contação de histórias e

confeção de cartazes coletivos, as brincadeiras geralmente utilizo de forma para trabalhar números e quantidades. E sempre na produção artística e espontânea deles”.

Esse trabalho integrado, mesclando atividades diversas era o que tornava as aulas mais atrativas e interessantes para as crianças, sem desmerecer as suas origens e os seus costumes, predominantemente de colonização alemã.

3.4.2. - Oralidade e utilização dos saberes prévios das crianças

As professoras da escola, planejam as suas aulas utilizando o conhecimento prévio que as crianças já possuem do idioma materno e que é utilizado no cotidiano familiar. Consciente da importância disso, a professora de alemão fazia, como ela mesma disse: “(...) o possível para evitar o português, sempre trabalhando com uma certa repetição para memorizar, faço muito uso de palavras que eles utilizam no cotidiano também, objetos conhecidos e utilizados por eles diariamente”. No entanto, ela ainda destacava que “(...) a forma como eles aprenderam não é errado, porque foi passado de geração à geração e por vezes sofre alterações”.

Objetiva em sua prática pedagógica, a professora de cultura alemã tinha, no conhecimento prévio dos alunos, o seu melhor instrumental de trabalho e planejava as suas aulas “(...) de forma a utilizar o vocabulário alemão que eles já tem, principalmente no que toca a comida, animais, cores”. Para a professora de alfabetização, essa bagagem cultural trazida pelos alunos era muito rica, tornando o ambiente escolar mais prazeroso, aconchegante e instrutivo. Nesse último aspecto, ressaltava ela: “(...) a gente tem que aproveitar ao máximo e tornar a aprendizagem algo interessante”.

Esse intercâmbio acontecia, porque a maioria dos professores pertencia à comunidade e, assim, como esses alunos, também foram crianças bilíngues.

3.5. – Formação, percurso pedagógico e a identidade cultural do professor bilingue

Como já fora mencionado, os professores eram majoritariamente bilíngues, pertenciam à comunidade e dominavam o idioma alemão, que era ensinado obrigatoriamente na escola. A língua de herança, inclusive, foi o que motivou a professora de alemão a trabalhar nessa área e

nos afirmou que: “(...) escolhi essa área porque eu já falava alemão, de família e de casa”. De forma comparativa, ela nos relatou ainda que trabalhava “(...) com a língua alemã, já há 20 anos aqui em Blumenau, então, naquela época onde se vivia muito mais a cultura alemã e muitas famílias ainda guardavam livros, disco de vinil e, por incrível que pareça, mesmo sem toda a facilidade da internet, tínhamos mais facilidade de encontrar esse tipo de material aqui mesmo na cidade”.

Em uma situação muito semelhante a que era vivenciada pelos alunos e até mesmo nos dias de hoje, a professora de cultura alemã também ratificou suas origens germânicas, quando nos disse que “(...) o alemão eu aprendi a falar em casa, claro, mas falava português também que aprendi quando pude frequentar uma escola secundária um pouco mais perto do centro”. Neste mesmo sentido confirmou, em seu depoimento, à diretora da escola: “(...) eu também fui uma criança bilingue, também tive essa vivência, nascida aqui perto de família de origem alemã...”.

Em parte, motivadas pelos apelos de uma comunidade ansiosa por bons professores e que, especialmente, possuísem origens e identificação com as suas raízes germânicas, ou mesmo pela busca pessoal de uma formação cultural ou, mesmo acadêmica, que lhes possibilitasse um lugar no mercado de trabalho, esses fatores de algum modo, direta ou indiretamente, acabaram sendo os argumentos impulsionadores de suas escolhas pelo exercício da docência. Isso tornou-se evidente quando, por exemplo, nas entrevistas realizadas, a professora de alemão nos disse que “(...) foi assim por mera curiosidade de aprender alemão gramatical e também para poder trabalhar em empresas. E de repente foi que surgiu a oportunidade de dar aula, de ser professora e eu gostei muito da experiência”. Por via distinta, ela nos disse também que, “(...) me formei, acredite, em alemão” e justificou seu caminho pedagógico assim: “(...) olha, eu não fiz a faculdade de letras como a maioria faz. Fazem letras e aprendem português e alemão, ou português e espanhol, português e inglês. Estudei em um Instituto de Língua Alemã mesmo”.

Já a professora de cultura alemã, em seus motivos, relatou-nos que “(...) como estava sempre fazendo atividades culturais na associação, algumas mães reclamavam das dificuldades que os filhos tinham na escola e me surgiu a ideia de ajudá-los”. Em seu percurso pedagógico ela nos disse que “(...) em 2011, entrei na faculdade para tirar licenciatura em pedagogia”. Porém, o seu ingresso na equipe docente da escola deu-se quando “(...) a professora Adriane, que já me conhecia da Associação, me convidou para trabalhar aqui para dar aula de alemão, por que a escola não tinha uma professora de alemão aqui, porque a

professora Berenice, que é a professora de alemão, teve que se afastar por causa da licença maternidade”.

Com mais tempo de experiência na escola, do que em relação as demais colegas, a diretora afirmou-nos que “(...) eu trabalho há anos aqui, e por dois anos fiquei fora da escola, fui gerir outra escola mais no centro de Blumenau”, e nos explica que “(...) os próprios moradores se organizaram, fizeram um abaixo-assinado e pediram, na Secretaria de Educação, que eu retornasse à escola”. Por fim, complementou-nos que “(...) eles queriam alguém da comunidade, que percebesse as necessidades dos seus filhos e valorizasse a cultura da comunidade”.

3.6 – Perspectivas acerca à diversidade cultural e linguística

3.6.1. - O futuro das crianças bilingues

O trabalho da escola, na preservação da sua identidade cultural, era um esforço coletivo que não se fazia em vão, pois oferecia e assegurava aos alunos da comunidade uma mais valia. Nas sábias palavras da professora de alemão, essa mais valia poderá se constituir “(...) principalmente na área profissional”. Pois entendia que, “(...) não é para todos ter a oportunidade de aprender uma língua estrangeira em uma escola pública. Saber outro idioma pode abrir muitos caminhos profissionais, principalmente na nossa região que as empresas exportam muitos produtos para fora e tem muitos negócios com a Alemanha”.

Em suma, para ela, saber e dominar um segundo idioma, é um privilégio para poucas pessoas e se constituirá num verdadeiro diferencial para o currículo dessas crianças no futuro. Nesse mesmo sentido, a professora de cultura alemã ponderou que “(...) os que continuarem a morar por aqui irão usar eventualmente, e os que forem se formando e ingressando no mercado de trabalho há campo na cidade de Blumenau para a utilização do idioma”. Já a diretora da escola, em relação ao futuro dos alunos da escola, asseverou-nos que “(...) essas crianças vão ter que entrar no mercado de trabalho futuramente e vão ter que falar, ler, escrever tudo em português, mas muitas das nossas empresas da cidade e da região tem negócios com a Alemanha. Então vão usar o alemão também”. Inclusive, ela citou-nos o exemplo da sua própria filha, quando “(...) no ano passado fez um intercâmbio em Frankfurt, na Alemanha. Participou de um concurso em que deveria fazer um vídeo falando da nossa

cidade, mas que deveria ser todo gravado em alemão. Ela o fez e foi selecionada, por falar fluentemente. Ganhou o concurso e ficou um mês na Alemanha.” e ressalta: “(...) saber falar alemão fez toda a diferença pra ela”. Adiante, ela nos fez uma observação e concluiu dizendo: “(...) pelo menos, os que vivem aqui não vão esquecer a sua língua materna. Isso depende do valor que a pessoa dá a sua cultura, é por isso que faço questão de valorizar a nossa cultura alemã. Para que eles levem isso com eles quando saírem daqui. E não vejam o alemão apenas como o idioma que eles precisam usar para falar com a “Oma”¹ e o “Opa”², mas que isso é uma vantagem para o futuro profissional deles, para a vida deles. Que o fato deles saberem outra língua, pode oportunizar muitas coisas boas para eles”.

A partir do que observamos, nas palavras citadas pelas professoras acima, podemos concluir que num mundo tão globalizado como o de hoje, em que todas as esferas, sejam elas: produtivas, econômicas, financeiras, comerciais e acadêmicas, ter o conhecimento, compreender e se expressar bem com outros povos e línguas, é um fator muito apreciado e que poderá lhes possibilitar muitas chances na vida profissional e no seu ingresso no mercado de trabalho.

¹ “Oma” (s.f) (alemão) = avó (s.f) (português) – a mãe da mãe.

² “Opa” (s.m) (alemão) = avô (s.m) (português) – o pai do pai.

Conclusão

Partindo das dúvidas que emergiram no início desta pesquisa, em relação ao processo de alfabetização em língua portuguesa no contexto bilíngue, este processo trouxe-nos dados relevantes que geraram reflexões, no sentido do bilinguismo como fenômeno social e cultural.

Havia a curiosidade de perceber como ocorre a alfabetização em um ambiente de bilinguismo cultural, cuja língua materna não é a língua oficial na qual as crianças serão alfabetizadas. Como seria a metodologia de trabalho da escola? Os professores tinham uma formação específica para trabalhar em uma escola bilingue? Havia uma homogeneização bilingue na escola? Os dois idiomas são usados como recurso durante as aulas de alfabetização? Quais as perspectivas futuras sobre os alunos como sujeitos bilíngues?

A escola que serviu como campo de pesquisa, demonstrou-nos preocupação com a preservação da cultura e a continuidade da língua materna alemã na comunidade. Lá encontramos professoras parceiras da comunidade e da escola. Algumas delas, inclusive, residem na comunidade e estão acostumadas com o ambiente bilíngue. Entretanto, justamente na turma de alfabetização, que era o nosso foco principal da pesquisa, havia a professora que era monolíngue em português, idioma no qual alfabetizaria os alunos bilíngues. O que comprovamos nos relatos e observações, é que essa condição monolíngue da professora não era necessariamente um problema impeditivo para o processo de alfabetização, visto que à maioria das crianças falavam os dois idiomas. Porém, se tornou um problema transitório a ser contornado, no momento em que um aluno monolíngue do alemão foi matriculado, nesse ano, na turma de alfabetização da escola pesquisada. Nesse momento, ocorreu uma situação de dificuldade entre diferentes idiomas em contato. A pergunta óbvia, que surge para quem é de fora é: “O que essa professora monolíngue está fazendo aqui nessa turma de alfabetização bilíngue?”. Entretanto, a resposta foi surgindo durante as observações na convivência e no reconhecimento da realidade da escola, no sentido da despreocupação governamental com uma legislação que contemple melhorias na formação de professores. Comprovamos, nos dados da pesquisa, que a escola enfrenta dificuldade em montar uma equipe de trabalho fixa, tendo uma grande rotatividade de professores, pois a escola fica à 35 km de distância do centro da cidade, dificultando o acesso a ela, por ter uma precariedade de transporte na região. Outro ponto que responde a pergunta, é o fato da escola ser multisseriada (faixa de idade e níveis de aprendizagens diferentes), condensando na turma de alfabetização, crianças de 5 a 7 anos de idade. Diante de todas essas dificuldades, mesmo inserida em uma comunidade

bilingue, a escola tem como alfabetizadora uma professora monolíngue, que foi transferida para trabalhar nessa comunidade. O que comprovamos, através dos dados coletados, é que a alfabetizadora desfruta de uma boa reputação junto à escola e à comunidade, pelo bom desempenho do seu trabalho. Trata-se de uma profissional experiente, com mais de 30 (trinta) anos de magistério, vocacionada para o trabalho de alfabetização, usando toda a sua experiência e instinto para saber lidar com a diversidade cultural da escola. Como a própria professora relatou na entrevista, considera um ambiente diverso, rico e propício para que ocorra à aprendizagem, que o respeito a outra cultura diferente da sua e a valorização dos saberes da criança, assegura sucesso escolar na alfabetização desses alunos, mesmo ela sendo monolíngue.

Segundo Piaget (cit. por Pulaski, 1986), “a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico. É uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies. A outra tendência é a organização, que constitui a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. Ainda segundo o autor, a adaptação acontece através da organização, e assim, o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações, com os quais é bombardeado, e as organiza em alguma forma de estrutura”. Nesse sentido podemos dizer que a escola se adaptou ao trabalho da professora e a professora se adaptou aos valores da escola e da comunidade, em um entendimento concordado entre ambas as partes.

Durante a pesquisa de campo, também verificamos como ocorre o início do processo de alfabetização na escola, sobre a metodologia e estratégia adotada e como a escola trabalha com o problema do bilinguismo e monolinguismo quando surgem. Na turma de alfabetização, a orientação da alfabetizadora ocorre sempre em português, pois é o único idioma que a professora domina. Entretanto, o mesmo não ocorre com as professoras de alemão e de cultura alemã, que utilizam o alemão o máximo possível para dar suas orientações nas aulas, e percebemos como essas aulas transcorrem com bastante aproveitamento das crianças, que não tem dificuldade em compreender o alemão.

Para o aluno monolíngue em alemão, que entrou nesse ano na turma de alfabetização, a professora precisou do auxílio dos próprios colegas da turma de alfabetização, para que mediassem a tradução para ambas as partes durante suas aulas. O que se verificou foi, que mesmo diante dos obstáculos iniciais no contacto das duas línguas, a metodologia de trabalho da alfabetizadora não era diferente de outros contextos não bilíngues. Sua estratégia de trabalho era focada nas necessidades dos alunos, conforme as dificuldades surgiam.

Entretanto, a professora demonstra frustração por não dominar a língua materna dos seus alunos, principalmente no seu relato de que “(...) me sentia como se eu não fosse a alfabetizada...”.

Na escola que serviu de campo para a recolha de dados, comprovou-se que pela falta de formação especializada na área de alfabetizadores bilíngues, a própria escola adotou uma metodologia simples para contornar as dificuldades criadas com o surgimento de crianças monolíngues do alemão, para serem alfabetizadas em português pela professora monolíngue da língua portuguesa. A prioridade inicial é com a adaptação da criança monolíngue com a escola, com os alunos e com as professoras. Passado esse choque inicial da adaptação, a escola passa a trabalhar com a aquisição da língua que a criança será alfabetizada, ou seja, na convivência e interação social da criança com a escola ela aprenderá a falar naturalmente o português. Pois, dominando minimamente o português, a criança será alfabetizada como os demais alunos.

Vygotsky (2001, p. 329) afirma que “em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar não infinitamente mais, porém só em determinados limites rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho, que ela realiza sozinha, e a sua inteligência no trabalho em colaboração. [...] A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe, para o que sabe fazer em colaboração, é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade, coincide perfeitamente com sua zona de desenvolvimento imediato”.

A afirmação de Vygotsky não se restringe a díade professor e aluno, mas entende e estende essa colaboração a toda sala de aula e, nesse sentido, é mais adequado falar em interação social do aluno monolíngue com a turma de alfabetização e com a escola como um todo.

Podemos refletir que, a comunidade em estudo, pela transculturalidade e características que a constituem, precisa de uma escola que assegure às crianças a apropriação da língua portuguesa, sem que esta ocasione o apagamento dos conhecimentos da sua língua oral materna alemã. E pelos dados recolhidos na pesquisa, comprovou-se a preocupação da escola em trabalhar nesse sentido de valorização e manutenção da língua materna. Promover a

língua materna na escola, é significativo para a sua manutenção e serve, também, para contribuir no desenvolvimento e aprendizagem da língua majoritária, muitas vezes a segunda língua.

Portanto, há de se considerar as lacunas que ainda temos para que surja uma proposta curricular que se concretize, pois “se no plano programático a proposta de um currículo bidialetal para a escola brasileira parece justificar-se, tanto filosófica quanto cientificamente, no plano conceitual e, principalmente, operacional, ela está a exigir mais reflexão e estudos” (Bortoni & Ricardo, 2004, p. 134).

Podemos concordar com Bortoni e Ricardo, que ainda carecemos de muitos estudos e reflexões para impulsionar o desenvolvimento de programas curriculares e de metodologias de ensino bilíngue e bicultural, para a situação de línguas em contato, mas também entendemos que precisamos ir além. Se não houver o comprometimento dos educadores e da comunidade na construção de uma prática pedagógica efetiva e aberta nessa direção, a identidade dessas crianças, jovens e adultos descendentes de alemães se perderá.

A desqualificação da língua materna, falada nas comunidades bilíngues, se torna um desafio, principalmente no ingresso das crianças na escola. É um problema complexo e um desafio não só da comunidade, mas da escola e dos educadores diante da necessidade do uso e ensino da língua portuguesa, respeitando a cultura linguística e identitária da comunidade. Uma forma de assegurar a sobrevivência das línguas e da cultura das populações indígenas e de imigração (alemã, italiana, polonesa, ucraniana, japonesa) tão presentes no Brasil, é praticar políticas de linguagem e de inclusão, previstas na legislação (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mesmo que não haja clarificação o suficiente, sobre o assunto, no meio escolar. Os PCN propõem que se utilize uma abordagem sociointeracional no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O documento também associa o aprendizado e o desenvolvimento da língua estrangeira à língua materna. Agrega a este ensino, valores humanitários como: à compreensão de diferentes culturas e sociedades; à compreensão de gêneros e, assim, tornando a compreensão da cultura, sociedade e língua de origem do aprendiz, mais fácil. Entretanto, as instituições de ensino público, como podemos acompanhar na escola pesquisada, não estão preparadas, ainda, para exercer a função do ensino de maneira adequada e de acordo com o que fora idealizado pelos PCN.

Em um país transcultural como o Brasil, é preciso refletir o que diz Cavalcanti (2001) “esse estado das coisas, torna ainda mais difícil e complexo o ensino da língua portuguesa no

Brasil” (p.13).

Para isso, a posição dos educadores não será apenas de ordem técnica, mas, sobretudo, ideológica, pedagógica e afinada com as necessidades das comunidades que, por sua vez, formam as massas minoritárias e majoritárias no seu interior. A construção da identidade é ideológica e exige de cada pessoa/educador o comprometimento individual e coletivo, no empreendimento das ações educativas. O esforço para repensar a constituição da identidade de alunos e professores é uma resposta ideológica a uma situação existente e dominante na escola brasileira.

Outrossim, não significa abandonar a alfabetização monolíngue, pois há grupos com essas características, cuja a alfabetização pode continuar a ser na língua portuguesa, se assim for do interesse da comunidade em questão. Contudo, as crianças de comunidades bilíngues precisam de uma escola que crie espaços de práticas de alfabetização, compatíveis com os interesses e com as suas condições linguísticas e identitárias. É preciso proporcionar o aprendizado do português e possibilitar a preservação da língua materna de identidade do grupo. A educação tem que estar ao alcance de todos e ser para todos, como a diretora relatou em sua entrevista: “(...) eles falavam uma língua e tinham que ser alfabetizados em outra. Na época, para essas crianças, não fazia muito sentido (...)”. Portanto, a escola tem que ser um espaço que atenda, da melhor forma, essas crianças bilíngues e para que o aprendizado delas realmente faça sentido e possa ser útil para eles.

O que percebemos durante o convívio com o grupo pesquisado, foi a vontade, o esforço da escola e da comunidade em resguardar sua língua materna, de valorizar sua cultura, suas crenças e valores, presentes no seu contexto. Por fim, vale destacar que essa valorização acontece pelo esforço único da escola, em parceria com a comunidade, faltando, para além disso, a responsabilidade governamental em ações de políticas públicas educativas, que contemplem o ensino nas comunidades onde haja diversidades culturais e linguísticas.

Referências Bibliográficas

- Adler, P., & Adler, P. (1994). *Observational techniques*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 337-392). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baker, C. (2000). *A parent's and teacher's guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual.
- Bakhtin, M. (1993). *Filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [a partir da versão em inglês], *Toward a philosophy of the act*. University of Texas Press. In: _____. (1990-1997). (Volochinov, V.N.). (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Metodologia das ciências humanas*. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. (pp.393-410). São Paulo: Martins Fontes.
- Barton, D. & Hamilton M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge.
- Besemeres, M. & Wierzbicka, A. (2007). *Translating lives: living with two languages and cultures*. St. Lucia, Queensland: University of Queensland Press.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words: the science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). *Bilingualism, biliteracy and learning to read: interactions among languages and writing systems*. (pp. 43-61). Scientific Studies Reading. 9 (1). Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ee67/12cba52840691eaabdbe55052d231c456439.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. dos Santos, & T. Baptista, Trans.). (p. 134). Porto: Porto Editora.
- Bortolini, L.S.L. (2009). *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16908>
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola.

- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. In: Brzezinski, I. (Org.) *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. São Paulo: Editora Parábola.
- Canagarajah, S. A. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Erlbaum: Editora Mahwah
- Candau, V. M. (1996). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: Reali, A. & Mizukami, M. G. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. (p. 140). São Carlos: Editora da UFSCar.
- Carraher, T.N. & Rego, L.L.B. (1981, novembro). *O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura*. In: Caderno de Pesquisa. v. 39. (pp. 3-10) São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1614/1602>
- Carraher, T.N. & Rego, L.L.B. (1984, janeiro-abril). *Desenvolvimento cognitivo e alfabetização*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 65. (pp. 38-55) Brasília-DF: Mec-INEP.
- Castro, D.F.V. (2005, agosto). *Investigando o uso de L1 no processo de escrita de L2: uma abordagem qualitativa*. In: Revista Virtual Estudos Linguagem – RevEl. 3 (5). (pp. 1-19)..Disponível em: <http://revel.inf.br/files/9400976ed3df337fd2e09577714370d7.pdf>
- Cavalcanti, C. M. (2001). *A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de Magistério indígena no Acre*. In: Kleiman, Ângela B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- César, A.L. & Cavalcanti, M. (2007). *Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio*. In: Cavalcanti, C. M. & Bortoni-Ricardo S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. (pp. 45-66). Campinas: Mercado de Letras.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th ed.). London, New York: Routledge/Falmer.
- Cook-Gumperz, J. (2008a). *Introdução: a construção social da alfabetização*. In: Cook-Gumperz, Jenny. (Org.) *A construção social da alfabetização*. Trad. Tereza M. Garcia. (pp. 59-60). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cook-Gumperz, J. (2008b). *A construção social da alfabetização*. In: Cook-Gumperz, J. (Org.) *A sociolinguística interacional no estudo da escolarização*. 2ª ed. Trad. Tereza M. Garcia. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (2001). (p. 531). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Flores, C. (2011). *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo – transversalidades II*. (p. 55). V.N Famalicão: Edições Húmus.

- Fritzen, M. (2007). *Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil*. (Tese de Doutorado, UNICAMP - Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Campinas). Recuperado de:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000431549>
- Fritzen, M. & Ewald, L. (2011). *Bilingue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente: considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração*. In: Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, nº 1. (pp. 146-163). PPGE/FURB. Recuperado de:
<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2353/1548>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard: Harvard University Press.
- Harmers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. (pp. 6-7). Cambridge: Cambridge University Press
- Hamilton, M. (2002). *Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning*. In: Harrison, R.R.F., Hanson, A. & Clarke, J. (Orgs.). *Supporting lifelong learning: perspectives on learning*. (pp. 176-187). Routledge: Open University Press.
- Heredia, C. (1989). *Do bilinguismo ao falar bilingue*. In: Vermes G. & Boutet J. *Multilinguismo*. (p. 191). Campinas: Editora da Unicamp.
- Hornberger, N.H. (1991). *Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy*. In: GARCIA, Ophelia. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. v. 1. (pp. 215-234). Philadelphia: John Benjamins
- Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second language acquisition*. London: (s/d.) Longman (Cheaper 6): Etnographic Research.
- Karnakov, P. K. (2001). *Bilingualism in children: classifications, questions and problems. Bilinguals and bilingual interpreters*. Hermeneus Periodical Translation Interpreting. Recuperado em:
<http://www.brad.ac.uk/staff/pkkornakov/bilHermeneus2000.htm>
- Kleiman, Â. (1995a), *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Kleiman, Â. (1995b). *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Kleiman, Â (Org.). (1995) *Os significados e o letramento*. Campinas: Mercado de Letras
- Kleiman, Â. & Matêncio, M. L. M. (2005). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. São Paulo: Mercado de Letras.

- Leite, S. A. S. (2006). *O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. Perspectiva*. v. 24. (p. 453). Florianópolis: UFSC.
- Lemle, M. (1999). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- Lüdke, M., & André, M. (1988). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (3ª ed.). (pp. 26-137). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lyons, J. (1987). *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC.
- Megale, A.H. (2005) Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 3, n. 5. (p. 2). Recuperado de: <http://www.revel.inf.br/>
- Mello, H.A.B. (2010). Educação bilíngüe: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1. (pp. 118-140). Recuperado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/3898/3309>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. S.Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monteiro, J. L. (2000). *Para compreender Labov*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Neves, J. G. (2008). *Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilinguismo em sociedades indígenas*. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 85. Recuperado em: <https://www.espacoacademico.com.br/085/85neves.htm>
- Oliveira, G. M. de. (2000). *As línguas brasileiras e os direitos linguísticos*. Campinas: Mercado de Letras.
- Freire, P. (1985). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Pelandré, N. L. (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez.
- Piaget, J. (1975). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Pulaski, M. A. S. (1986). *Compreendendo Piaget*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Reyes, I. (2006), Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*. 6 (3), 267-292.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Seki, L. (1993). *Linguística indígena e educação na América Latina*. São Paulo: UNICAMP.

- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell..
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação Soc.* 23 (81). (p. 156). Recuperado em: <http://www.cedes.unicamp.br/>
- Soares, M. (2004). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2006). *Letramento um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stake, R. (1995/2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. Chaves, Trad). [Original publicado em inglês, 1995]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Street, B.V. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current. Issues in Comparative. Education*. 5 (2), 77-91.
- Vermes, G. & Boutet, J. (1989). *Multilinguismo*. Campinas: UNICAMP.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Editora Martins Fontes.
- Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación.
- Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*. 11, 225-246.

Anexo 2 – Notas de Campo

Blumenau, 2 de março de 2015.

Após contacto telefônico, fui autorizada pela professora Adriane, a diretora da escola *E.K.* a frequentar a escola para observação, coleta de dados e entrevistas, acompanhando o trabalho na escola. Inicialmente havia entrado em contato com a escola por e-mail em janeiro e a diretora da escola havia me dito que quando as aulas começassem ela me avisaria e me autorizaria a fazer minhas observações. Ela me explicou que tinha que se organizar e calendarizar os dias de visita porque havia uma estagiária que também tinha interesse em frequentar a escola e mais dois pesquisadores de uma universidade da Alemanha. As aulas tiveram início há duas semanas, porém como a professora me disse ao telefone, as duas primeiras semanas eram de adaptação das crianças e a escola ainda estava com déficit de professores no quadro de funcionários e ela preferiu que não houvesse interferência de pessoas que não fizessem parte da escola nesses primeiros dias.

No dia marcado me dirigi à escola chegando às 8h como o combinado com a diretora. A escola fica a 35 km do centro de Blumenau na zona rural da cidade. Tem 87 anos e 2 turmas multisseriadas (1º e 2º ano no turno vespertino e o 3º e 4º ano no turno matutino).

Ao chegar na escola fui recepcionada pela diretora, que me mostrou as dependências físicas da escola e me apresentou ao corpo docente. Para minha recepção, haviam preparado um café com produtos típicos da culinária alemã.

A diretora me explicou que a comunidade valoriza muito sua cultura local (alemã) e que a escola busca manter esse trabalho de valorização com aulas de idioma (alemão) e aulas de cultura alemã. Além das atividades normais da grade curricular.

Ela me levou até a sua sala e lá ficamos a conversar sobre a escola e seu funcionamento. Durante a conversa a professora me disse que quando ela começou a trabalhar na escola (fundada em 1943), em 2002 todos os alunos falavam apenas alemão, ela frisou que era sem exceção. Hoje em dia ela me explicou que as crianças ainda chegam na escola falando ou ao menos entendendo o alemão. Ela acredita que a comunidade já foi mais isolada, e que agora há um pouco mais de facilidade de transporte escolar para a região e que o bom trabalho da escola espalhou sua fama, onde trouxe crianças de outras zonas da cidade que misturam o português com o alemão.

A diretora me contou que nesse ano lectivo, entre outras crianças que já estavam nos anos anteriores e as que iniciaram o ciclo escolar esse ano apenas um aluno chegou a escola falando apenas alemão. Não falava absolutamente nada em português, tampouco compreendia português, entretanto a comunicação com ele acontecia apenas no idioma alemão. Fiquei curiosa para conhecê-lo.

Após a conversa com a diretora Adriane, ela reuniu todas as crianças no pátio para me apresentar aos alunos e lhes falar do meu projeto de investigação, justificar a minha presença na escola pelos próximos dias, para lhes fazer algumas perguntas e deixar que me fizessem perguntas.

Primeiramente me apresentei, disse-lhes meu nome, que havia vindo de Portugal, que iria observá-los alguns dias para perceber como eles aprendiam. Perguntei-lhes quantos deles entendiam alemão e ao menos 80% dos alunos ergueram seus braços. Depois perguntei quantos deles falavam alemão e cerca da metade dos alunos que ali estavam ergueram seus braços. Foi nesse momento que a professora me apresentou o Henrique, que era o único aluno que falava apenas alemão. Enquanto eu falava e fazia as perguntas aos alunos, a professora traduzia tudo em alemão para o Henrique.

Quando chegou a vez deles me fazerem perguntas, as perguntas deles se concentraram sobre Portugal. Queriam saber como era, perguntaram sobre a música, o idioma, a vegetação, os animais, o que se comia em Portugal e como eram as crianças. Uma menina chamada Érica, do quarto ano, me fez uma pergunta muito interessante: “Em Portugal há problemas iguais ao do Brasil, tipo trânsito, saúde, falta de escola e violência?”. Achei que a pergunta sobre a política social de Portugal, foi salutar vindo de uma miúda de 12 anos.

Para minha surpresa e surpresa das professoras também, pois Henrique é tímido, quis me fazer uma pergunta. Me fez duas perguntas em sequência um progresso para quem pouco fala na escola. Me perguntou em alemão se eu conhecia a Alemanha e se eu falava alemão.

Enquanto eu respondia que ainda não conhecia Alemanha e não falava alemão a professora Berenice (a professora de alemão) traduzia para ele em alemão.

Após terminarem as perguntas, a professora Fabiana (professora de cultura alemã) preparou rapidamente uma apresentação com músicas alemãs. Mostraram fluência e animação, percebi que gostam de mostrar suas origens germânicas.

Blumenau, 03 de março de 2015.

Cheguei na escola *E.K.* às 7:30 da manhã e fiquei no pátio para observar a interação das crianças quando estão fora da sala de aula. Assim que entram pelo portão as crianças ficam pelo pátio conversando e esperando pelo sinal de entrada para as salas. Nesse período que dura mais ou menos 10 minutos, percebi que falam português entre eles, porém usam muitas expressões em alemão e por vezes conversam em alemão mesmo. O que chama atenção são as características físicas das crianças, professores e das pessoas em geral da comunidade, a maioria são loiras, de olhos claros e pele branca, um biotipo completamente característicos do povo setentrional.

A escola é pequena e com um número reduzido de alunos se comparada às outras escolas mais próximas do centro da cidade. Por ser um ambiente pequeno, acaba se tornando acolhedor o que facilita a interação entre alunos independentes da turma em que frequentam e a maioria conhece a família uns dos outros.

Quando toca o sinal, fazem filas (cada um na turma no qual pertencem) e seguem para suas salas, sentam-se e saúdam a professora com um bom dia (em português). Hoje estou acompanhando a turma do pré, pois é a turma que está na fase de alfabetização e no qual pertence o aluno Henrique. A professora inicia sua aula fazendo a chamada e contagem dos alunos para estimulá-los a conhecer os nomes uns dos outros e iniciação à matemática. Como são pequenos ainda a professora faz a “hora da rodinha” como ela chama o momento em que eles sentam-se no chão, ela pergunta como estão, deixa cada um deles falar e depois ela lhes pergunta se querem ouvir uma história. Durante todo o tempo observo que Henrique presta atenção na professora e nos colegas também, mas não fala nada. Quando chega a vez dele falar como ele está percebo que compreende o que ela fala, mas apenas diz um “bem”. Ela pega um livro ilustrado e mostra a capa para a turma e diz que a história se chama o Sapo Curioso. As crianças ficam em silêncio para ouvir e ver as gravuras e riem-se à vontade conforme a professora vai contando sobre as aventuras do sapo, inclusive Henrique.

Ao final da história a professora lhes faz perguntas para saber o que absorveram da história, pergunta-lhes se gostaram e todos dizem sim, Henrique diz um “Yah”. Entretanto a professora pede para que sentem-se em seus lugares e em seguida lhes passa atividades diferentes, pois a turma é multisseriada com crianças em níveis diferentes de alfabetização.

A aula toda acontece na língua portuguesa, pois a professora não sabe falar em alemão. Dos 12 alunos em sala de aula falam ou entendem alemão e apenas Henrique Trapp falava apenas alemão e agora está aprendendo português. Conforme a professora me explicou ele

está na fase de compreender o que ela fala pelo contexto, pois já conhece algumas palavras do vocabulário português e quando tem dúvidas pergunta em alemão para algum colega que responde o que tem que fazer em alemão.

Os alunos do primeiro ano tiveram que escrever o título da história e desenharam a parte do livro que mais lhes chamou a atenção. Os mais pequenos do pré tiveram que desenhar o sapinho e escrever o próprio nome.

Henrique veio a pé da professora e lhe disse algo em alemão, ela repetiu em português o que ele deveria fazer (desenhar e escrever o nome), então Luísa que senta ao lado de Henrique lhe disse em alemão para ele desenhar e escrever o nome na folha em branco.

A professora Maria de Lourdes me disse então que Henrique sempre se dirige a ela em alemão, que ela não entende o que ele fala, mas que geralmente ela sabe o que ele quer mesmo não compreendendo o alemão. E que quando não entende sempre há alguém na sala para fazer as traduções.

Após essa atividade, a professora pediu para que pegassem suas agendas para conferir se há bilhetes. Percebo que Henrique é sempre o último a cumprir o que é pedido pela professora, pois demora para perceber o português. Porém ele sempre acaba percebendo.

Depois de conferir a agenda, chegou a hora do lanche. Eles fazem uma fila em frente a porta e vão até as torneiras para lavarem as mãos. Depois se dirigem ao refeitório para pegarem seus pratos. A cada aluno é dito o menu do dia e lhes é perguntado pela empregada que serve o lanche o que querem comer. Ao Henrique uma das empregadas que sabe alemão lhe diz o menu em alemão e lhe pergunta se ele quer. Ele recusa em alemão, pois prefere o lanche que trouxe de casa. As crianças sentam-se lado a lado e comem com gosto, inclusive Henrique, elogiando a comida.

Após a refeição é dado o sinal no qual eles formam fila e voltam para a sala com a professora. Ela então pede para que os alunos peguem seus materiais de higiene pessoal (escova de dentes e creme dental) para lavarem os dentes. Os alunos pegam duas escovas com o creme dental e se encaminham para o lavatório para lavarem os dentes. Henrique ficou para trás, pois não encontrou sua escova. Pegou a mochila e foi até a professora e diz para a professora “achei” fazendo a negativa com a cabeça. A professora sorriu e o ajudou a encontrar. Ela me disse então que são raras as vezes que ele se comunica com ela em português, que só o faz quando não há mais nenhum outro aluno por perto. Mas que já tem um pouco mais de autonomia conforme vai ampliando seu vocabulário em português. Ela diz-

me que apenas na escola Henrique tem contacto com a língua portuguesa que em casa a família composto pelo pai, mãe e “Oma” (avó), só falam alemão.

Após o momento de lavarem os dentes, os alunos voltam para a sala, sentam-se e fazem mais uma atividade pedagógica. A professora lhes dá um pedaço de papel em branco e lhes pede para que cada um fala um autorretrato.

Após se desenharem a professora mais uma contagem junto com as crianças e os classificam por gênero (5 meninos e 7 meninas). Ela estende uma grande cartolina no chão e pedem para que cada um deles cole seu autorretrato no cartaz confeccionado coletivamente.

Durante a atividade percebo que Henrique está distraído e que a professora fica atenta a ele o tempo todo e repete com insistência o que ele tem que fazer em português, até ele compreender e fazer sozinho.

Concluída a atividade a professora diz que eles brincarão ao parque, as crianças separam alguns brinquedos, fazem novamente uma fila novamente em frente a porta e se dirigem ao parque. Ao chegarem ao parque, brincam livremente. Alguns pequenos grupos são formados por afinidades. Fico junto a professora e aproveito para conversar com ela enquanto os observamos brincarem. A professora então me diz que é difícil trabalhar em turmas multisseriadas e com um aluno que não fala português. Me explicou que a escola queria mesmo alguém que fosse alfabetizadora e falasse alemão também, porém por ser uma escola rural, de acesso não muito facilitado e com turmas multisseriadas não há muitos professores disponíveis na cidade para fazer esse trabalho. Ela ficou com a vaga ano passado e tanto a escola como os pais gostaram do seu trabalho que ela permaneceu na escola.

Henrique vem correndo até a professora Maria de Lourdes falando algo em alemão e apontando para o parque. A professora lhe diz que não entendeu o que ele disse e ele repete em alemão, sempre apontando para o parque. Então vem correndo uma coleguinha que estava a brincar também com o Henrique, a Emily e fala algo em alemão com ele. Os dois voltam para o parque correndo e ficam ao pé do balanço esperando o Lucas sair. Assim que ele sai o Henrique diz em português: “meu vez”. Senta-se no balanço e a Emily fica a balançá-lo, a professora então diz que agora entendeu que ele queria era brincar no balanço.

Às 11:30 a professora os chama para formarem fila, vão até o lavatório lavar as mãos, bebem água, secam as mãos e o rosto e voltam para a sala. Ela pede para os alunos arrumarem e guardarem seus pertences nas mochilas. O sinal bate e alguns pais já estão no portão à espera de seus filhos. A mãe do Henrique o chama que corre até ela, diz algo a ele em alemão

que a responde também em alemão. Sua mãe se despede da professora e diz para ele fazer o mesmo. Henrique então diz em português “xau pro” para a professora Maria de Lourdes e vai embora com sua mãe.

Blumenau, 04 de março de 2015.

Como no dia anterior cheguei a escola 7:30 e fico à espera do sinal para observar as crianças do pré e primeiro ano. Ao sinal correm para a fila entram na sala, guardam suas mochilas e sentam-se em seus lugares. Hoje, segundo a grade de horários da escola é dia de educação física com a professora Ana. No primeiro horário a professora Ana aproveita que ainda não tem muito sol e os leva para brincar livremente no parque supervisionando-os.

Enquanto os observo junto com a professora Ana, percebo que o Henrique tenta repetir o que os amigos falam em português, enquanto brinca com os amigos. Porém em momentos em que há desentendimentos ele fala apenas em alemão, inclusive quando vem fazer queixinhas à professora.

Eles brincam durante 30 minutos, durante as brincadeiras percebo que as crianças falam ora em português, ora em alemão. Sendo que Henrique fala sempre em alemão e apenas quando se dirige à professora é que ele tenta utilizar algumas palavras em português. Depois disso lavam as mãos, os rostos, bebem água, secam-se e vão para refeitório lanche. Assim como no dia anterior formam fila no bar da escola e a empregada da cozinha diz às crianças o menu do dia, perguntam o que querem e os serve. Hoje a empregada que fala alemão não estava e o Henrique novamente trouxe lanche de casa e senta-se junto dos amigos para comer. Então a professora de alemão os vê, se aproxima e pergunta ao Henrique em alemão se ele quer comer o lanche oferecido pela escola (sanduíche e leite com chocolate) ele responde “nain” em alemão.

Após o lanche a professora Ana os chama para buscarem seus materiais de higiene bucal (escova e creme dental) para lavarem os dentes. Ela me explica que o lanche e a escovação faz parte da rotina diária deles. Novamente Henrique não encontra suas coisas e pede ajuda à professora Ana. Ela pega a mochila dele, retira a escova coloca creme dental para ele ir escovar. A professora Ana me explica que não fala muito alemão, mas que entende bem.

Depois de lavarem os dentes a professora os instrui a guardarem seus pertences. Ela os chama então para formarem fila e os leva para o pátio para iniciarem a aula de educação

física. Eles formam um círculo e iniciam o aquecimento. A Cada movimento que a professora Ana faz eles a imitam.

Após o aquecimento ela diz para permanecerem em círculo e começa a explicar a brincadeira do fundo do mar. Henrique fica um perdido no início da brincadeira até a professora explicar novamente, usando algumas palavras em alemão para que ele perceba o objetivo do jogo. A brincadeira consiste em um aluno ser selecionado para ser o tubarão que apanhará os peixinhos que são os demais colegas.

A professora então me diz que na terceira semana de aula Henrique já entende bastante frases em português, porém seu vocabulário a ainda é fraco. Durante a brincadeira ele ri, grita como as outras crianças, mas fala somente em alemão, mas quando ele quer pedir algo para a professora ele tenta pedir em português, como “minha vez” quando quer ser o próximo a apanhar, ou quando quer ir à casa de banho ele diz “quero xixi”. Um pequeno e gradual progresso, pois segundo o relato das professoras ele chorava muito e não falava absolutamente nada em português e tampouco interagia com as outras crianças, mesmo aquelas que vinham falar com ele em alemão.

Enquanto brinca e corre ele é igual aos demais colegas e repete as mesmas frases que os amigos em português, mesmo que não perceba exatamente o que está a falar.

A brincadeira do tubarão dura cerca de 15 minutos. A professora então os chama para fazerem uma pausa para beberem água e descansarem um pouco, ainda é verão e faz muito calor. Ela os chama para fazer um novamente um círculo para começar um novo jogo. Esse novo jogo é o jogo do leão da floresta. Primeiramente a professora Ana os ensina uma música para o jogo, seleciona um leão entre eles (dessa vez o Henrique é selecionado para começar, após insistir em ser o leão). O jogo consiste em cantar a música e ao fim da mesma o leão que até então está adormecido deve sair correndo e capturar os amigos para voltarem à floresta. As crianças cantam então a música, menos Henrique que não percebeu a música. Mas ele entende que assim que os amigos terminarem a música ele deve correr para apanhá-los. É o que ele faz, sai correndo rugindo igual um leão e gritando em alemão “löwe” apanhando os amigos. A professora me explica que “löwe” é leão em alemão.

A brincadeira dura 15 minutos e deixa os alunos bem agitados. Ao fim da mesma Henrique chega ao pé da professora e diz que quer a “flasche” de água, ela entende que ele quer a garrafa de água dele. A professora Ana me traduz dizendo que “flasche” é garrafa em

alemão. E me diz que ele agora mistura o alemão com o português para se comunicar nas aulas.

A professora Ana organiza um novo exercício, os separa para em fileiras e a uma pequena distância coloca um cone de trânsito na frente de cada fileira. Dado o sinal o primeiro aluno de cada fileira deve correr até o cone, dar a volta e correr novamente até o amigo que está a frente da sua fileira. Quando chegar no amigo deve tocar-lhe a mão e correr para o final da fileira. Entretanto o amigo que teve a mão tocada deve correr até o cone e assim por diante até que todos da fileira façam o percurso. A fila que terminar primeiro é a campeã. Durante a corrida as crianças ficam torcendo para os amigos que pertencem à sua fila. Houve-se os gritos de “vai”, “corre”, “rápido”, e um “schnell” do Henrique.

Ao fim da brincadeira de 10 minutos a professora os une em um círculo na sombra e faz um exercício de respiração para que a turma se acalme. Depois os chama para lavarem suas mãos, rostos, beberem água e entrarem para a sala. Ao chegarem a sala ela lhes dá um brinquedo de encaixe e construtor para brincarem livremente. Henrique fica eufórico e fala apenas palavras em alemão enquanto brinca. Gabriel e Guilherme, seus amigos de mesa pegam a maioria das peças e quando tentam pegar suas peças ele diz bem alto, enquanto agarra as suas peças: “Mein Haus”. A professora intervém para que dividam as peças de forma mais justa e que não haja mais brigas.

Eles brincam por 10 minutos, hora de forma pacífica hora brigando até o momento que a professora os manda guardar os brinquedos, pegarem suas mochilas e sentarem no chão para brincar de cantiga de roda até o sinal bater para irem para casa. Cada um queria cantar uma música diferente: borboletinha, a dona aranha e Henrique quis cantar a música do passarinho em português. A professora Ana pediu que ele ensinasse aos amigos, porém ele cantou a música inteira em alemão.

A professora me disse que as duas primeiras semanas de aulas são de adaptação e que a primeira semana de adaptação de Henrique não foi nada fácil. Ele dizia em alemão: “ O que eu faço aqui eu posso fazer em casa”, sempre chorando muito. Que nessa primeira semana de aula, Henrique estranhou a professora do pré Maria de Lourdes porque ela não falava alemão e sempre que via a professora Berenice (professora de alemão da escola) chorava e pedia para ela não ir embora ou se podia ficar com ela, pois ela sempre falava em alemão com ele.

Alguns amiguinhos vinham até ele conversar, tentar consolar respondendo ele em alemão e assim começou sua socialização e adaptação na escola.

Hoje não chora mais para vir e ficar na escola, repete muito o que os amigos falam em português mesmo sem perceber algumas palavras. Já tem um pequeno vocabulário que o permite se comunicar em português com os amigos, mas fala predominantemente em alemão na escola.

Quando tocou o sinal as crianças acenderam o pátio onde muitos pais já aguardavam pelos seus filhos. Henrique corre até sua mãe e começa a falar freneticamente com ela em alemão. Nesse momento para uma carrinha em frente à escola e a professora me explica que é um padeiro conhecido que vem uma vez por semana à comunidade vender pães e doces germânicos sempre falando em alemão com as pessoas locais.

Blumenau, 05 de março de 2015.

Hoje segundo a grade de horário da escola eles tem aula de alemão com a professora Berenice. Ao chegar à escola fiquei a espera na sala do para assistir a aula. Dado o sinal 8h eles entram à sala. A professora inicia aula escrevendo a data em alemão no quadro e falando oralmente para que eles a acompanhem e treinem a pronúncia. Uma das alunas, a Emily, após acompanhar os amigos dizendo a data oralmente traduz naturalmente em português demonstrando um certo domínio dos dois idiomas. A professora então diz que o pai dela é alemão e a mãe brasileira e que o pai faz muito o uso do alemão em casa. Percebo que Henrique já está mais à vontade na aula a aula. A professora recorda então as cores oralmente com eles e os dias da semana também. Ela me explica que é um exercício diário e de repetição.

Depois a introdução sobre unidade monetária na Alemanha a professora começa mostrando aos alunos a moeda utilizada na Alemanha (euro). Notas de 5, 10 e 20 euros foram passadas de mão em mão para que os alunos observem e manipulem. Depois moedas de 10, 5, 2 e 1 cêntimus são mostradas às crianças, que olham com curiosidade e fazem comparações em relação ao Real e sobre valores. A professora diz então que euro em alemão se diz “Oiro”.

Aproveitando a ordem numérica das moedas a professora faz contagem numérica com eles em alemão escrevendo no quadro para que vejam qual número ela está a falar. Ela me explica que eles ainda não escrevem porque ainda não estão alfabetizados, mas que até o final do ano escreverão já algumas palavras e numerais em alemão. Ela me explicou que a alfabetização se dá em português com a professora da sala (Maria de Lourdes) e que a função

dela é ensinar eles a falarem basicamente alemão e conforme forem avançando para os próximos ciclos aprenderão a ler e escrever também em alemão, mas que no pré e primeiro ano a escola não os obriga a escrever e a ler como requisito para passar de ano.

Ela então os ensina uma música em alemão. O que as crianças repetem, sendo que a maioria compreendem bem o que estão a cantar. Henrique canta com naturalidade e se sente muito à vontade nessa aula. Após cantarem a professora entrega uma folha para cada um, na folha haviam os números de um a dez . Ao lado de cada número havia um espaço para eles desenharem conforme a música ditava os personagens.

1 Eins, 2 zwei, (um, dois) polizei (policial)

3 drei, 4 vier (três, quatro) officier (oficial)

5 fünf, 6 sechs (cinco, seis) Alt Hex (bruxa velha)

7 sieben, 8 acht (sete, oito) Gute Nacht (boa noite)

9 neun und 10 zehn (nove, dez) Auf Wiedersehen (até logo).

Depois da atividade pronta a professora pede para que repitam oralmente o que está escrito fazendo leitura. Durante a aula a professora faz bastante uso do alemão e a maioria das crianças compreendem bem, e mostram familiaridade com o idioma porque vem de famílias de origem alemã e geralmente na casa dos avós é o único idioma falado.

O sinal é dado e após a aula de alemão com a professora Berenice, eles fazem fila para irem lanche. Como é feito todos os dias, lavam as mãos e se dirigem ao refeitório. A empregada do bar lhes diz o menu do dia e uma delas repete em alemão para Henrique que hoje para surpresa de todos rejeita o lanche que trouxe de casa para comer o lanche oferecido pela escola (macarrão e salada de beterraba). A diretora então me diz que é a primeira vez que ele aceita o lanche da escola, sinal de que está mais familiarizado com o ambiente, sentindo-se confiante e à vontade. Após o lanche, buscam na sala seus materiais de higiene bucal, dirigem-se ao lavatório para a escovação.

De volta à sala, a professora do pré e primeiro ano Maria de Lourdes dá início a sua aula. Começa pela chamada e contagem dos alunos, depois passa pelo calendário, escrevendo e lendo para eles a data em que se encontram, lhes dando uma noção de tempo. Hoje ela vai trabalhar o alfabeto e numerais do 0 ao 10. Começa pelo alfabeto, lendo em voz alta com todos eles o alfabeto fixado na parede e destacando as letras iniciais do nome deles. Henrique repete o que a professora lê junto com os amigos e destaca a letra H do seu nome fixada na parede. A professora então destaca as vogais A-E-I-O-U. Sem seguida lhes dá uma folha em

papel e pede para que escrevam seus nomes. Henrique não entende o que é para fazer e a professora Maria de Lourdes vai até ele e explica novamente o que ele tem que fazer. Ele ainda olha para a folha com dúvida e a amiguinha Emily reforça o que a professora pediu para fazer em alemão. Percebi que ele entendeu o que deveria ser feito, mas lhe faltou segurança para fazer o que lhe foi pedido em português e só começou a fazer quando a amiga lhe falou em alemão. Após escreverem os nomes a professora lhes pediu para circular as vogais de seus nomes destacando uma cor para cada vogal. (A- verde, E- vermelho, I- azul, O- amarelo, U- preto). A professora fez seu nome no quadro e circulou as vogais do próprio nome, dessa vez Henrique fez sua atividade sem pedir ajuda. Após circularem as vogais, a professora escreveu no quadro e leu os numerais com eles de 0 a 10. Henrique repetia tudo igual aos amigos.

Então ela pediu para que eles contassem quantas letras tinha nos próprios nomes. Lhes entregou os cadernos para colarem o nome escrito com as vogais circuladas. E pediu para que eles copiassem os numerais de 0 a 10. Henrique demonstrou dificuldade em escrever, mas sabia contar. A medida que ia escrevendo os numerais, ele falava em alemão o nome deles. Escreveu na ordem correta, com a caligrafia ainda torta e vacilante, mas conseguiu completar. Contei a professora que na aula anterior de alemão eles também haviam trabalhado os numerais, ela então pediu para que eles lessem os numerais em alemão para ela. No qual fizeram tal qual haviam feito com a professora Berenice. Depois pediu para que lessem em português e também o fizeram corretamente, inclusive Henrique.

Após as atividades de português e matemática, a professora Maria de Lourdes lhes dá jogos de quebra cabeças e dominó para montarem e brincarem livremente. A brincadeira dura em torno de 20 minutos. Depois ela pede para que as crianças guardem os jogos e seus materiais e peguem suas mochilas. Bate o sinal e eles correm para fora da sala, alguns sentam-se a espera do autocarro que os levará para casa. Outros vão com seus pais que já estão a espera deles.

Hoje perguntei à diretora se havia problema de entrevistar ou ao menos conversar com a mãe de Henrique, e ela me disse que falaria com ela primeiramente e que no dia seguinte me daria uma resposta.

Blumenau, 06 de março de 2015.

Ao chegar na escola, fui à diretoria falar com a professora Adriane direto da escola para saber se havia uma resposta positiva em relação à entrevista com a mãe de Henrique. Ela me disse então que conversou com a mãe e que ela disse que não gostaria de ser entrevistada, mas que poderia conversar um pouco comigo na saída da escola do Henrique. Agradei e me dirigi à sala do pré e primeiro ano.

Hoje no primeiro horário eles terão aula de cultura alemã com a professora Fabiana. Chego a sala e ela já lá está a espera do sinal bater o que deverá acontecer em poucos minutos. A professora então me explica que nessa aula ela faz brincadeiras e jogos onde ela introduz palavras alemãs no vocabulário deles, ensina músicas típicas e danças folclóricas alemãs.

Bate o sinal, e as crianças entram em fila na sala. Sentam-se em seus lugares e a professora os saúda dizendo “Guten Tag” (bom dia). E as crianças respondem igualmente “Guten Tag” sorridentes. Percebo que é uma aula prazerosa para eles, pois são bastante participativos. A professora inicia sua aula fazendo um jogo da memória com cartas de frutas desenhadas e nomeadas em alemão. Ela separa 3 cartas por vez e repete os nomes das frutas em alemão, depois pede para que as crianças repitam.

Apfel (maçã) ananas (ananás) banane (banana)

Então ela escolhe um aluno e pede em alemão para que ele se esconda no fundo da sala, enquanto escolhe e pede para um outro aluno retirar uma das cartas de fruta em silêncio. Em seguida ela chama o aluno escondido no fundo da sala para que se aproxime para que ele adivinhe qual fruta foi retirada. Respondendo em alemão. Percebo que a professora Fabiana repete sempre os comandos das brincadeiras em alemão e com insistência, faz pouco uso do idioma português. As crianças gostam muito da brincadeira e reclamam quando acaba.

Entretanto a professora inicia um novo jogo, de cores agora. Ela começa dizendo o nome das cores em alemão mostrando em cartões coloridos.

“blau” (azul), “braun” (marrom), “grün” (verde), “weiß” (branco), “rot” (vermelho)

O jogo tem a mesma lógica do jogo das frutas, porém agora eles devem adivinhar qual cartão de cor foi retirado. As instruções e comandos dos jogos são insistentemente repetidas em alemão. Quando algum aluno não percebe, a professora fala em português e em seguida repete em alemão. Em um certo momento uma aluna, Vitória, disse que não sabia falar a cor. A professora então pediu para que ela falasse em português, no qual ela disse “branco”. Em seguida a professora pediu para que ela repetisse junto com a professora “weiß”. 7º trabalho

da professora de cultura alemã é resgatar brincadeiras infantis reforçando o idioma, costumes e folclore alemão, através de jogos, danças e teatro.

Eles aprendem a falar o nome das frutas, cores, animais e números brincando e para além disso, reforçam o vocabulário com os comandos das brincadeiras que lhes são passadas em alemão. Percebo que nessa turma, entre crianças de 5 a 7 anos, no total de 12 alunos 4 deles dominam completamente o idioma e respondem a professora fluentemente em alemão. Outros 5 ao menos compreendem e apenas 3 apresentam maior dificuldade.

A professora faz brincadeiras diferentes, agora o jogo que ela inicia é um outro jogo da memória, porém aos pares. Ela coloca as cartas com frutas desenhadas no chão. Todos visualizam e memorizam, depois ela vira todas as cartas para baixo e pede para que um por vez, vire duas cartas com o objetivo de formar os pares das frutas. A cada acerto a professora saúda com um “köstlich” (muito bom).

Os jogos dinamizam a aula e garante a participação de todos os alunos. A professora pede então que retornem aos seus lugares e para acalmá-los canta algumas músicas em alemão (cantigas de roda). Após eles se acalmarem a professora forma pares com eles para lhes ensinar uma dança típica alemã. Um tipo de valsa chamada “dança do caçador”.

Ela me explica que a escola está desenvolvendo um projeto de páscoa e as crianças estão a ensaiar uma apresentação de dança para o final do projeto. Ela disse que a escola costuma fazer comemorações tradicionais típicas alemã como a páscoa, natal e até uma oktoberfest. Sempre ao final desses projetos os pais, familiares e comunidades são convidados para participar e prestigiar as apresentações das crianças.

Após o ensaio de dança, bate o sinal para a hora do recreio das crianças. Eles fazem fila vão ao refeitório lanche como o fazem diariamente. Após o lanche, buscam suas escovas de dente e creme dental para a escovação, retornando para a sala logo em seguida.

Agora é a hora da aula de artes com a professora Andressa. Dando continuidade ao projeto de páscoa, eles estão confeccionando pequenos ovos de páscoa, colorindo ovos de galinha com cola colorida e aquarela. Ela me explica que quando todos os ovos estiverem prontos eles enfeitarão uma árvore de Páscoa no pátio da escola e que essas árvores de Páscoa é um costume típico da cultura alemã.

As crianças gostam imenso de pintar os ovos de páscoa, enfeitando ao máximo cada um os seus ovos. Depois de pintarem eles colocam seus ovos para secar em um espaço separado no pátio e retornam para a sala. Em seguida a professora de artes, canta uma música

de páscoa, coloca uma enorme folha de papel no chão, distribuiu canetas e giz colorido para que confeccionem um cartaz de páscoa coletivo. Eles adoraram a atividade de poder desenhar e colorir livremente. Henrique muito orgulhoso repetia que o “Kaninchen” dele era bonito. Ora falava “Kaninchen” ora falava coelho. Após a atividade ficaram a cantar músicas de páscoa até o momento de bater o sinal e correrem para irem para casa.

Na saída da escola, aproveitei o momento em que a mãe do Henrique chegou para buscá-lo para conversar com ela, visto que ela não se sentia à vontade para uma entrevista.

Me apresentei cordialmente no que ela respondeu prontamente. Anne, seu nome. Perguntei se morava perto e ela me respondeu que sim, que eram vizinhos da escola e que ela vinha de bicicleta trazer e buscar o Henrique todos os dias para a escola. Segundo ela relata, percebo seu forte sotaque carregado numa espécie de meio termo entre o português e o alemão. Perguntei o que ela achava do trabalho da escola e se o Henrique já teve contato com o português antes de começar as aulas, no que ela me respondeu que ela estava gostando muito de ver o filho nessa escola, porque conhecia o trabalho da escola e a história da professora Adriane, sua boa vontade em melhorar a comunidade e a valorização da cultura deles. A mãe do Henrique contou também que o Henrique quase não ouvia português, o que geralmente acontecia nas poucas vezes que iam para o centro da cidade de Blumenau. Disse que ela e o marido eram agricultores, sempre trabalharam na propriedade da família e que praticamente desde que nasceu, Henrique era cuidado pela “oma” (avó) dele que só falava e entendia alemão, pois é somente essa a língua falada dentro de casa. Perguntei o que ela achava dele aprender a ler e a escrever em português e ela então me contou que sabia o quanto ia ser importante para o Henrique na vida futura dele. Ela e o marido sabiam das dificuldades dele saber apenas o alemão e que um dia ele vai precisar falar, ler e escrever em português até mesmo para o caso dele continuar o trabalho deles na propriedade da família. Perguntei como era para eles o auxílio nos deveres de casa para o Henrique. Ela disse-me então que por enquanto eles estão conseguindo ajudar, pois sabem o básico, mas que não sabe mais adiante ao passo que o Henrique for avançando nas séries da escola. Outro ponto que chamou atenção dessa conversa informal com a mãe do Henrique era a dificuldade dela falar em português e o desconforto com essa língua. Assim que fiz a última pergunta sobre os deveres escolares ela se desculpou pela falta de tempo e que não poderia ficar mais. Se despediu de mim em português, passou pela secretaria e se despediu da diretora Adriane em alemão, pegou a bicicleta, colocou Henrique no acento de carona e foi embora pedalando.

Anexo 3 - Guião das entrevistas com as professoras e à diretora da escola E.K.

1) Legitimação da Entrevista

Requisitos:

- Me apresentar ao entrevistado;
- Recordar os objetivos da entrevista;
- Motivar e colocar o entrevistado na situação de colaborador;
- Garantir a confidencialidade dos dados;
- Pedir autorização para gravar;
- Informar a duração da entrevista.

Abordagem:

- O meu nome é ...;
- Esta entrevista é realizada no âmbito do projeto de tese do Mestrado de Ciências da Educação com especialização em Educação Intercultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa tendo como objetivos compreender e refletir a importância do ensino bilingue para a promoção do sucesso escolar e os desafios do processo de alfabetização em um contexto bilingue;
- Sublinhar a importância do contributo entrevistado;
- Esta entrevista é anónima e será usada apenas para fins académicos;
- Podemos fazer a gravação áudio da entrevista?
- Esta entrevista terá a duração, mais ou menos, de uma hora.

2) Caracterização do Entrevistado

Requisitos:

- Recolher dados da caracterização pessoal;
- Conhecer o percurso académico.

Questionamentos:

- Que idade tem?
- Em que ano nasceu?
- Qual a sua data de nascimento?
- Onde nasceu?
- Onde reside atualmente?
- Qual o seu estado civil?
- Tem filhos?
- Qual o seu nível de escolaridade?
- Qual o último grau que obteve?
- Porque escolheu esta área?

Informações a se obter do entrevistado:

- Idade;
- Ano de nascimento;
- Zona rural/Zona urbana;
- Estado civil;
- Licenciatura/ Mestrado/ Doutorado/Pós-doutorado;
- Balanço da sua atividade de docente na área da LNM.

3) Caracterização e Contextualização Cultural da Escola

Requisitos:

- Recolher dados sobre o público-alvo.

Questionamentos:

- Qual a população da escola?
- Qual a procedência desses alunos?
- Qual o número de turmas de alfabetização?
- Desses alunos, quantos falam português?

4) Metodologia e Proposta de Trabalho da Escola

Requisitos:

- Perceber a proposta pedagógica da escola.

Questionamentos:

- Como é o trabalho da escola em uma comunidade bilíngue?
- Como é o relacionamento da escola, junto aos pais em uma comunidade bilíngue?
- Quais os critérios de admissão dos professores para a escola?
- Como é a preparação para a alfabetização (objetivo e caracterização das atividades/método)?
- Em algum momento as crianças que não falam português, são separadas das demais crianças?
- Qual método ou processo de alfabetização é adotado?
- Quando começou seu trabalho as crianças falavam português aqui?
- A alfabetização era feita primeiramente em português ou em alemão?
- Acha que o domínio do idioma falado é fundamental para a alfabetização?

5) Desafios da Alfabetização Bilíngue

Requisitos:

- Perceber as perspectivas e dificuldades da escola em relação à alfabetização em outro idioma.

Questionamentos:

- Quando começou seu trabalho as crianças falavam português aqui?
- A alfabetização era feita primeiramente em português ou em alemão?
- Acha que o domínio do idioma falado é fundamental para a alfabetização?
- Considera que se a criança não falar fluentemente o idioma no qual se quer alfabetizá-la, poderá apresentar insegurança e maior dificuldade em assimilar a língua?
- Quais os principais desafios que a escola enfrenta?
- Considera uma mais-valia para essas crianças?
- Acha que uma língua poderá futuramente anular a outra?

Guião da Entrevista 1 – Dirigida para a Diretora da Escola

1) Legitimação da Entrevista

Requisitos:

- Me apresentar ao entrevistado;
- Recordar os objetivos da entrevista;
- Motivar e colocar o entrevistado na situação de colaborador;
- Garantir a confidencialidade dos dados;
- Pedir autorização para gravar;
- Informar a duração da entrevista.

Abordagem:

- O meu nome é ...;
- Esta entrevista é realizada no âmbito do projeto de tese do Mestrado de Ciências da Educação com especialização em Educação Intercultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa tendo como objetivos compreender e refletir a importância do ensino bilíngue para a promoção do sucesso escolar e os desafios do processo de alfabetização em um contexto bilíngue;
- Sublinhar a importância do contributo entrevistado;
- Esta entrevista é anônima e será usada apenas para fins académicos;
- Podemos fazer a gravação áudio da entrevista?
- Esta entrevista terá a duração, mais ou menos, de uma hora.

2) Caracterização do Entrevistado

Requisitos:

- Recolher dados da caracterização pessoal;
- Conhecer o percurso académico.

Questionamentos:

- Que idade tem?
- Em que ano nasceu?
- Qual a sua data de nascimento?
- Onde nasceu?
- Onde reside atualmente?
- Qual o seu estado civil?
- Tem filhos?
- Qual o seu nível de escolaridade?
- Qual o último grau que obteve?
- Porque escolheu esta área?

Informações a se obter do entrevistado:

- Idade;
- Ano de nascimento;
- Zona rural/Zona urbana;
- Estado civil;
- Licenciatura/ Mestrado/ Doutoramento/Pós-doutoramento;
- Balanço da sua atividade de docente na área da LNM.

3) Prática Pedagógica

Requisitos:

- Obter dados sobre a prática pedagógica da LNM;
- Características do público-alvo;
- Perceber os desafios da alfabetização em um ambiente bilíngue.

Questionamentos:

- Que estratégias e atividades habitualmente desenvolve nas suas aulas de alfabetização?
- Como utiliza os saberes e interesses dos alunos para o desenvolvimento das suas aulas?
- Pode descrever uma aula tipo?
- Pode caracterizar a turma que tem este ano?
- Quais as dificuldades sentidas na prática letiva com esta turma?

- Fala alemão?
- No início do ano lectivo houve algum aluno que precisou de atenção especial no domínio do idioma?
- Como reagiu diante dessa dificuldade?
- Como foi sua relação com o aluno em questão?
- Como foi a adaptação dele juntamente à turma/escola/professora?
- Considera-o, totalmente, adaptado à escola?
- Sente que ele apresenta alguma dificuldade para acompanhar os demais colegas?
- Que diferenças destacaria entre a prática letiva em uma escola no idioma oficial e em uma escola onde o alemão tem uma forte presença?
- Como define a sua relação pedagógica com todos os alunos?
- Em que se distingue da sua relação no contexto de outras turmas nos quais já trabalhou?
- Que aprendizagens tem feito enquanto alfabetizadora?
- Quais os principais fatores para uma alfabetização bem sucedida?
- Considera o idioma alemão como uma barreira para o sucesso escolar dessas crianças enquanto estão sendo alfabetizados em português?
- Sentiu alguma dificuldade ao iniciar o seu trabalho nessa escola por não dominar o idioma alemão?

4) Formação da professora PLNM

Requisitos:

- Formação/desempenho;
- Identificar perfil do professor PLNM.

Questionamentos:

- Pensa que é necessária uma formação específica para o alfabetizador em Português LNM em uma escola bilíngue? No seu caso formação tem nessa área específica?
- Em que medida essa formação contribui na sua prática?
- Que características destacaria como essenciais ao alfabetizador de PLNM?

5) Finalização da entrevista com a síntese e reflexão sobre a própria entrevista.

Agradecimentos

Requisitos:

- Saber se o entrevistado tem alguma questão;
- Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação;
- Agradecer a disponibilidade;
- Captar o sentido que o entrevistado dá à sua própria situação da entrevista.

Questionamentos:

- Quer colocar alguma questão?
- Quer acrescentar alguma informação?
- Obrigada pela sua colaboração!

Guião da entrevista 2 – Dirigida para a professora da turma

1) Legitimação da Entrevista

Requisitos:

- Me apresentar ao entrevistado;
- Recordar os objetivos da entrevista;
- Motivar e colocar o entrevistado na situação de colaborador;
- Garantir a confidencialidade dos dados;
- Pedir autorização para gravar;
- Informar a duração da entrevista.

Abordagem:

- O meu nome é ...;
- Esta entrevista é realizada no âmbito do projeto de tese do Mestrado de Ciências da Educação com especialização em Educação Intercultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa tendo como objetivos compreender e refletir a importância do ensino bilingue para a promoção do sucesso escolar e os desafios do processo de alfabetização em um contexto bilingue;
- Sublinhar a importância do contributo entrevistado;
- Esta entrevista é anónima e será usada apenas para fins académicos;
- Podemos fazer a gravação áudio da entrevista?
- Esta entrevista terá a duração, mais ou menos, de uma hora.

2) Caracterização do Entrevistado

Requisitos:

- Recolher dados da caracterização pessoal;
- Conhecer o percurso académico.

Questionamentos:

- Que idade tem?
- Em que ano nasceu?

- Qual a sua data de nascimento?
- Onde nasceu?
- Onde reside atualmente?
- Qual o seu estado civil?
- Tem filhos?
- Qual o seu nível de escolaridade?
- Qual o último grau que obteve?
- Porque escolheu esta área?

Informações a se obter do entrevistado:

- Idade;
- Ano de nascimento;
- Zona rural/Zona urbana;
- Estado civil;
- Licenciatura/ Mestrado/ Doutorado/Pós-doutorado;
- Balanço da sua atividade de docente na área da LNM.

3) Prática Pedagógica

Requisitos:

- Obter dados sobre a prática pedagógica da LNM;
- Características do público-alvo;
- Perceber os desafios da alfabetização em um ambiente bilíngue.

Questionamentos:

- Que estratégias e atividades habitualmente desenvolve nas suas aulas de alfabetização?
- Como utiliza os saberes e interesses dos alunos para o desenvolvimento das suas aulas?
- Pode descrever uma aula tipo?
- Pode caracterizar a turma que tem este ano?
- Quais as dificuldades sentidas na prática letiva com esta turma?
- Fala alemão?
- No início do ano lectivo houve algum aluno que precisou de atenção especial no domínio do idioma?
- Como reagiu diante dessa dificuldade?
- Como foi sua relação com o aluno em questão?
- Como foi a adaptação dele juntamente à turma/escola/professora?
- Considera-o, totalmente, adaptado à escola?
- Sente que ele apresenta alguma dificuldade para acompanhar os demais colegas?
- Que diferenças destacaria entre a prática letiva em uma escola no idioma oficial e em uma escola onde o alemão tem uma forte presença?
- Como define a sua relação pedagógica com todos os alunos?

- Em que se distingue da sua relação no contexto de outras turmas nos quais já trabalhou?
- Que aprendizagens tem feito enquanto alfabetizadora?
- Quais os principais fatores para uma alfabetização bem sucedida?
- Considera o idioma alemão como uma barreira para o sucesso escolar dessas crianças enquanto estão sendo alfabetizados em português?
- Sentiu alguma dificuldade ao iniciar o seu trabalho nessa escola por não dominar o idioma alemão?

4) Formação da professora PLNM

Requisitos:

- Formação/desempenho;
- Identificar perfil do professor PLNM.

Questionamentos:

- Pensa que é necessária uma formação específica para o alfabetizador em Português LNM em uma escola bilíngue? No seu caso, formação tem nessa área específica?
- Em que medida essa formação contribui na sua prática?
- Que características destacaria como essenciais ao alfabetizador de PLNM?

5) Finalização da entrevista com a síntese e reflexão sobre a própria entrevista.

Agradecimentos

Requisitos:

- Saber se o entrevistado tem alguma questão;
- Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação;
- Agradecer a disponibilidade;
- Captar o sentido que o entrevistado dá à sua própria situação da entrevista.

Questionamentos:

- Quer colocar alguma questão?
- Quer acrescentar alguma informação?
- Obrigada pela sua colaboração!

Guião da Entrevista 3 - Dirigido a professora de alemão e de cultura alemã

1) Legitimação da Entrevista

Requisitos:

- Me apresentar ao entrevistado;
- Recordar os objetivos da entrevista;
- Motivar e colocar o entrevistado na situação de colaborador;
- Garantir a confidencialidade dos dados;
- Pedir autorização para gravar;
- Informar a duração da entrevista.

Abordagem:

- O meu nome é ...;
- Esta entrevista é realizada no âmbito do projeto de tese do Mestrado de Ciências da Educação com especialização em Educação Intercultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa tendo como objetivos compreender e refletir a importância do ensino bilingue para a promoção do sucesso escolar e os desafios do processo de alfabetização em um contexto bilingue;
- Sublinhar a importância do contributo entrevistado;
- Esta entrevista é anónima e será usada apenas para fins académicos;
- Podemos fazer a gravação áudio da entrevista?
- Esta entrevista terá a duração, mais ou menos, de uma hora.

2) Caracterização do Entrevistado

Requisitos:

- Recolher dados da caracterização pessoal;
- Conhecer o percurso académico.

Questionamentos:

- Que idade tem?
- Em que ano nasceu?
- Qual a sua data de nascimento?
- Onde nasceu?
- Onde reside atualmente?
- Qual o seu estado civil?
- Tem filhos?
- Qual o seu nível de escolaridade?
- Qual o último grau que obteve?
- Porque escolheu esta área?

Informações a se obter do entrevistado:

- Idade;
- Ano de nascimento;
- Zona rural/Zona urbana;
- Estado civil;
- Licenciatura/ Mestrado/ Doutorado/Pós-doutorado;
- Balanço da sua atividade de docente na área da LNM.

3) Prática Pedagógica

Requisitos:

- Obter dados sobre a prática pedagógica da LNM;
- Características do público-alvo;
- Perceber os desafios da alfabetização em um ambiente bilíngue.

Questionamentos:

- Que estratégias e atividades habitualmente desenvolve nas suas aulas de alemão e ou cultura alemã?
- Como utiliza os saberes e interesses dos alunos para o desenvolvimento das suas aulas?
- Pode descrever uma aula tipo?
- Considera que há uma facilidade por parte dos alunos em aprender alemão por viverem em um contexto bilíngue?
- Pode caracterizar a turma que tem este ano?
- Quais as dificuldades sentidas na prática letiva com estas turmas?
- Que diferenças destacaria entre a prática letiva em uma escola no idioma oficial e em uma escola onde o alemão tem uma forte presença?
- Como define a sua relação pedagógica com os alunos?
- Em que se distingue da sua relação no contexto de outras turmas nos quais já trabalhou?
- Que aprendizagens tem feito enquanto professora bilíngue?
- Quais os principais fatores para uma aprendizagem bilíngue bem sucedida?
- Considera o idioma alemão como uma barreira para o sucesso escolar dessas crianças enquanto estão sendo alfabetizados em português?
- Acredita que após esses alunos deixarem essa escola, especificamente, eles darão continuidade na aprendizagem do alemão?
- Quais suas perspectivas em relação ao futuro desses alunos como sujeito bilíngue? Qual importância atribui a esse fato?

4) Formação da professora PLNM

Requisitos:

- Formação/desempenho;
- Identificar perfil do professor PLNM.

Questionamentos:

- Pensa que é necessária uma formação específica para o alfabetizador em Português LNM em uma escola bilíngue? No seu caso formação tem nessa área específica?
- Em que medida essa formação contribui na sua prática?
- Que características destacaria como essenciais ao alfabetizador de PLNM?

5) Finalização da entrevista com a síntese e reflexão sobre a própria entrevista.

Agradecimentos

Requisitos:

- Saber se o entrevistado tem alguma questão;
- Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação;
- Agradecer a disponibilidade;
- Captar o sentido que o entrevistado dá à sua própria situação da entrevista.

Questionamentos:

- Quer colocar alguma questão?
- Quer acrescentar alguma informação?
- Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 4 - Transcrição das Entrevistas

Entrevista 1 - Professora Berenice

Blumenau, 09 de março de 2015.

Eu: _Bom, o meu nome é Karen e essa entrevista faz parte da pesquisa do meu projeto de tese do mestrado de Ciências da Educação com especialização em educação intercultural da Universidade de Lisboa.

_Os objetivos mais latentes do meu projeto de pesquisa é saber como ocorre a alfabetização em contexto bilíngue e a importância do ensino bilíngue. Principalmente como ocorre nessa região especificamente onde o bilinguismo não é social, ele é cultural. Onde o bilinguismo não é por opção, a criança já nasce no contexto bilíngue. Posso gravar? Tem algum problema?

Professora Berenice: _Pode sim.

Eu: _A entrevista poderá ser anônima se a professora preferir, quando fizer as transcrições não colocarei seu nome apenas as iniciais se assim a professora quiser.

Professora Berenice: _Pode colocar apenas meu primeiro nome.

Eu. _Ok. A entrevista terá a duração que a professora se dispôs a me atender, no caso 40 minutos. Primeiramente irei começar pela caracterização da professora. Como te chamas?

Professora: _Berenice.

Eu: _Que idade tens?

Professora Berenice: _40.

Eu: _Em que ano nasceu?

Professora Berenice: _1974.

Eu: _Qual a sua data de nascimento?

Professora Berenice: _25 de junho.

Eu: _Onde nasceu?

Professora Berenice: _Em Blumenau, Santa Catarina.

Eu: _Onde reside?

Professora Berenice: _Em Blumenau.

Eu: _Qual o seu estado civil?

Professora Berenice: _Solteira.

Eu: _Tem filhos?

Professora Berenice: _Sim, uma filha de nove meses.

Eu: _Qual é o seu nível de escolaridade?

Professora Berenice: _É superior completo.

Eu: _Qual o último grau que obteve?

Professora Berenice: _Foi a licenciatura.

Eu: _E porque que escolheu essa área?

Professora Berenice: _Escolhi essa área porque eu já falava alemão, de família e de casa. E foi assim por mera curiosidade de aprender alemão gramatical e também para poder trabalhar em empresas. E de repente foi que surgiu a oportunidade de dar aula, de ser professora e eu gostei muito da experiência. Foi isso.

Eu: _Agora vamos falar da sua prática pedagógica. Que estratégias e atividades habitualmente desenvolve nas suas aulas de alemão?

Professora Berenice: _Geralmente eu busco fazer atividade para desenvolver as habilidades deles de ouvir, de falar, escrever. Então eu trabalho um pouco de música, um pouco de história, coisas bem lúdicas eu junto tudo para poder ter a atenção deles. Então eles primeiro ouvem, depois eles repetem, faço perguntas para ter um pouco de diálogo. Depois eles escrevem e conforme a idade eles leem também.

Eu: _Falando especificamente do pré e primeiro ano, eles ainda não estão alfabetizados, como trabalha com eles?

Professora Berenice: _Com eles trabalho a parte mais lúdica possível, pois eles ainda não sabem ler e escrever. Utilizo muitas histórias, canções e aproveito ao máximo o que eles já sabem. A maioria pelo menos entende o que eu falo, alguns conseguem responder e há o Henrique que fala com fluência.

Eu: _E como a professora utiliza os saberes e os interesses deles para o desenvolvimento de suas aulas?

Professora Berenice: _Como eu utilizo?

Eu: _Sim.

Professora Berenice: _Em partes, depende da região. Aqui nessa escola tem muitos alunos que tem contacto e conhecimento do idioma. Mas trabalho em outra região da cidade em uma escola que os alunos não tem de casa. Então eu começo bem lá do básico mesmo, uma língua que eles nunca ouviram e eu tenho que introduzir mais do zero. Aqui alguns já conhecem inclusive músicas e cantigas que eu utilizo para as aulas. Coisas que eles já ouviram em casa com os pais e avós. Fica mais fácil trabalhar porque a pronúncia flui melhor, aí me foco mais na escrita e na leitura, quando estou nas turmas maiores. A evolução é maior.

Eu: _A professora poderia me descrever uma aula tipo?

Professora Berenice: _Em termos de atividade procuro fazer trabalhos distintos conforme a turma. Os mais pequenos gosto de fazer trabalhos associando o desenho com a palavra. Costumo utilizar uma música ou história, retiro algumas palavras e as escrevo no quadro e mostro os desenhos relativos às essas palavras. Faço muito trabalho de desenho, trabalho oral e de repetição das palavras. Nas turmas maiores utilizo também histórias e palavras, mas trabalho mais a escrita com eles. E faço o possível para evitar o português, sempre trabalhando com uma certa repetição para memorizarem, faço muito uso de palavras que eles utilizam no cotidiano também, objetos conhecidos e utilizados por eles diariamente.

Eu: _Ok. Considera que há mais facilidade de aprendizagem com crianças que vive num ambiente bilíngue como é o caso dessa escola?

Professora Berenice: _Com certeza. Como eu havia dito antes, isso facilita. Facilita muito a evolução deles. Em outras regiões com menos contato ou nenhum contato com o idioma, tenho que começar do zero com eles e há uma dificuldade maior em falar, ler e escrever também. Não que aqui também não surja problemas. Porque eles têm contacto com o idioma, mas questionam muito, dizem “Ah professora, mas essa palavra eu sempre falei assim, e não desse jeito que a professora está falando!”. Dá essa diferença porque às vezes em casa falam de um jeito mais informal e aqui eu ensino o alemão mais gramatical. Mas sempre destaco que a forma como eles aprenderam não é errado, porque foi passado de geração à geração e por vezes sobre alterações. O que eles aprenderam com o “Opa” e a “Oma” é um alemão mais informal, mas insisto na forma gramatical para que quando forem utilizar o idioma mais adiante, não fiquem falando “errado”.

Eu: _A professora pode caracterizar as turmas que a professora tem aqui esse ano nessa escola?

Professora Berenice: _Diz em termos de nível de conhecimento?

Eu: _Sim.

Professora Berenice: _Todas as turmas têm um certo nível de conhecimento, desde o pré até o quinto ano têm sim conhecimento do idioma. O pré e primeiro ano, mesmo por ser as primeiras aulas formais deles não apresentam dificuldade, até porque têm aquelas crianças que vem de propriedades rurais, criados pelos pais e avós agricultores onde só se fala alemão. Como é o caso do Henrique, que só falava alemão até entrar na escola. Agora que ele está aprendendo o português.

Eu: _E qual as dificuldades sentidas na sua prática letiva com essas turmas daqui?

Professora Berenice: _A maior dificuldade que eu sinto é em relação ao material didático que é praticamente inexistente na região. Tenho que fazer muitas pesquisas na internet para poder fabricar meu próprio material. Por terem idades diferentes tenho que fazer planejamentos diferentes. Não é que eu queira seguir uma cartilha ou livro com tudo pronto, mas gostaria de poder ter mais acesso a materiais diferentes, livros diferentes, filmes, desenhos animados. Tenho sempre que recorrer a esse tipo de material pela internet. Por vezes, tenho que encomendar livros de sites internacionais, que demoram a chegar para poder fazer um trabalho diferente com eles. Esse é realmente a minha maior dificuldade, queria muito ter uma variedade de livros infantis, fazer uma pequena biblioteca com esses livros, porque eles gostam de manusear. Mas além de não ter por aqui com facilidade, só por encomendas e são caras. Falta recurso. Eu e a professora de cultura alemã estamos sempre pesquisando, procurando e o que conseguimos trazemos para cá e alguns jogos nós mesmo montamos. Houve uma época aqui, porque eu trabalho com a língua alemã já a 20 anos aqui em Blumenau, então naquela época onde se vivia muito mais a cultura alemã e muitas famílias ainda guardavam livros, discos de vinil e por incrível que pareça, mesmo sem toda a facilidade da internet, tínhamos mais facilidade de encontrar esse tipo de material aqui mesmo na cidade. Parece que com o tempo tudo se perdeu, inclusive nas grandes enchentes que destruíram a cidade.

Eu: _Que diferenças a professora destacaria na prática letiva entre o seu trabalho em uma escola padrão apenas do idioma oficial e uma escola de cotexto bilíngue como essa, onde está enraizada a presença da cultura e idioma alemão?

Professora Berenice: _Como eu já comentei antes, primeiramente é que facilita o conhecimento que eles trazem de casa. Porque mesmo sendo um alemão mais informal, não muda muito as coisas. Às vezes as diferenças ficam mais na escrita mesmo. O que mais

facilita entretanto é na parte oral, que muitos já dominam. Agora nas escolas onde eles não tem conhecimento algum do alemão também é legal por ser tudo novo, de início ficam mais entusiasmados por aprender algo novo. Tudo o que eu trago para eles é atraente é novidade, mas no aprendizado as coisas correm um pouco mais lenta. A maior dificuldade deles nem é a escrita e sim a pronúncia, onde essas escolas bilíngues têm como vantagem. E eu tenho que interferir muito em português para que a aula possa fluir melhor. A maioria demonstra bastante interesse em aprender, outros nem tanto. Até porque não é opcional aprender o idioma, tornou-se obrigatório, pois faz parte da grade curricular das escolas do município e já há muitas famílias em Blumenau que migraram de outras regiões e não tem descendência alemã. E aqui nessa escola muitos deles já falam, mas ainda não leem e nem escrevem. Posso falar a maior parte do tempo da aula em alemão que eu sei que eles vão me entender e há um interesse natural pelo idioma porque eles usam em casa.

Eu: _E como a professora define a sua relação pedagógica com os alunos?

Professora Berenice: _A minha relação como professora com eles, avalio como sendo muito boa. Eu gosto do que eu faço, eu gosto de estar e trabalhar com eles eu me realizo naquilo que eu faço. O trabalho pra mim é prazeroso e acredito que isso reflete nas minhas aulas, vejo como produtivo e percebo interesse deles pelos conteúdos que estão aprendendo. Sempre busco prestar atenção pra ver que está acompanhando bem e quem tem um pouco mais de dificuldade, tento puxar mais por esses alunos que apresentam mais dificuldade. Porque eu realmente quero que todos aprendam. É tão prazeroso quando ouço eles cantando as músicas que eu lhes ensinei quando não estão nas minhas aulas. Às vezes estão brincando pelo pátio e eles mesmos se lembram da música e cantam e fazem alguma brincadeira que ensinei na aula. Fico muito feliz mesmo.

Eu: _Ok. E que aprendizagens têm feito enquanto professora bilíngue?

Professora Berenice: _Olha, a princípio me especializei para trabalhar em empresas. Faltava professores especializados e então surgiu o convite para dar aulas. E aprendi muito não apenas como professora bilíngue, mas como professora mesmo. Sempre se aprende algo trabalhando com crianças. O que eu mais aprendi mesmo, foi o quanto é prazeroso ensinar. Enquanto trabalhava em empresa com adultos, não me sentia tão feliz e realizada na minha profissão como sou agora aqui. Não sou alfabetizadora, mas acredito ensinar um idioma para crianças e adolescentes deve ter a mesma sensação que uma professora de alfabetização sente ao ensinar

os seus alunos a escrever o próprio nome, a ler as primeiras palavras, escrever. Um mundo que se abre para eles e esse “descobrir” das crianças é o que me faz sentir realizada.

Eu: _E para a professora, quais os principais fatores para uma aprendizagem bem sucedida?

Professora Berenice: _Primeiramente interesse. Se o aluno não demonstra interesse, dificilmente a aprendizagem será sucedida. Depois vem a persistência da minha parte em tentar despertar interesse nesses alunos. Como mencionei antes, aqui não tenho esse problema porque as crianças estão inseridas no contexto onde há duas línguas no dia a dia deles. Mas há outras escolas onde não é assim. E te digo que a maior frustração que eu sinto é quando faço uma avaliação, sendo oral ou escrita e o aluno não me responde nada. Sinto como falhei. A maior satisfação é chegar ao final do ano e ver que atingi os principais objetivos que eu quis, talvez não tudo como planejei de princípio, mas perceber que houve progressos me dá satisfação.

Eu: _Acredita que depois que eles concluírem o quinto ano e tiverem que ir para outra escola, eles darão continuidade ao aprendizado do alemão?

Professora Berenice: _Eu acredito que sim. Nem todos darão continuidade. Já tive alunos que buscaram fazer cursos fora, alguns fizeram intercâmbio na Alemanha e me senti tão feliz com isso. Talvez não seja muitos que terão oportunidade de dar continuidade, mas já fico feliz por esses que não darão sequência pelo menos não deixe de usar o idioma aprendido em casa.

Eu: _Quais as suas perspectivas futuras sobre esses alunos como sujeitos bilíngues?

Professora Berenice: _Com certeza será uma mais valia na vida deles. Principalmente na área profissional. Não é para todos ter a oportunidade de aprender uma língua estrangeira em uma escola pública. Saber outro idioma pode abrir muitos caminhos profissionais, principalmente na nossa região que as empresas exportam muitos produtos para fora e tem muitos negócios com a Alemanha. Vejo por mim, como surgiram muitas oportunidades depois que me especializei.

Eu: _Ainda sobre a sua formação, qual a sua formação específica na sua área?

Professora Berenice: _Olha, eu não fiz faculdade de letras como a maioria faz. Fazem letras e aprendem português e alemão, ou português e espanhol, português e inglês. Estudei em um Instituto de Língua Alemã mesmo. Me formei acredite em alemão. E agora quero fazer pedagogia para dar sequência ao meu aprendizado.

Eu: _Ok professora, agradeço muito a sua disponibilidade em doar um tempo para responder às minhas perguntas. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Professora Berenice: _Gostaria de dizer que acho muito importante esse trabalho de pesquisa sobre aprendizagem de novos idiomas. Cada dia o mundo fica mais e mais globalizado. Difundir novos idiomas e culturas é importante para o crescimento do ser humano.

Eu: _Obrigada professora!

Entrevista 2 - Professora Maria de Lourdes

Blumenau, 10 de março de 2015.

Eu: _Bom, o meu nome é Karen Scuissiato e essa entrevista faz parte da pesquisa do meu projeto de tese do mestrado de Ciências da Educação com especialização em educação intercultural da Universidade de Lisboa.

Os objetivos mais latentes do meu projeto de pesquisa é saber como ocorre a alfabetização em contexto bilíngue e a importância do ensino bilíngue. Principalmente como ocorre nessa região especificamente onde o bilinguismo não é social, ele é cultural. Onde o bilinguismo não é por opção, a criança já nasce no contexto bilíngue. Posso gravar a entrevista professora?

Professora Maria de Lourdes: _Vai aparecer a gravação?

Eu: _Não professora. A gravação por áudio servirá apenas para meus registros e se a professora quiser não preciso colocar o seu nome, mantendo-a no anonimato.

Professora Maria de Lourdes: _Se for assim, pode colocar meu nome.

Eu: _Vou começar pela caracterização do perfil da professora. Ok?

Professora Maria de Lourdes: _Ok.

Eu: _Que idade a professora tem?

Professora Maria de Lourdes: _Tenho 57 anos.

Eu: _Em que ano nasceu?

Professora Maria de Lourdes: _Eu nasci em 1957

Eu: _Qual a sua data de nascimento?

Professora M.L.: _Nasci do dia 06 de julho de 1957.

Eu: _Onde nasceu?

Professora M.L.: _Eu nasci em Guarujá, São Paulo.

Eu: _E onde reside atualmente?

Professora M.L.: _Moro alguns anos aqui em Blumenau, Santa Catarina.

Eu: _Qual seu estado Civil?

Professora M.L.: _Sou casada.

Eu: _Tem filhos?

Professora M.L.: _Tenho, um filho adulto já.

Eu: _Qual é o seu nível de escolaridade?

Professora M.L.: _Tenho a Licenciatura, não era a chamada de pedagogia. Antes chamavam de Normal Superior. Eu fiz primeiro o magistério, depois eu fiz o complemento do Magistério que era o Normal superior, que prepara o professor para a sala de aula. Então fiz essa Licenciatura de Normal Superior e tenho também a Especialização em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão Escolar.

Eu: _E qual foi a sua última especialização?

Professora M.L.: _Foi a especialização.

Eu: _E porque escolheu essa área?

Professora M.L.: _Bem, eu fui envolvida nessa área porque quando eu vim de Guarujá para cá, depois que eu me casei, Logo teve um concurso público aqui em Blumenau nos anos oitenta mais ou menos. E eu fiz o concurso, na época eu ainda estava iniciando o magistério, eu vim do Guarujá já com o segundo grau, então eu tive o direito de ingressar diretamente no terceiro ano do magistério. E como eu queria muito ser professora eu resolvi voltar para a escola e fazer o magistério. E ali eu fiz o concurso praticamente ao mesmo tempo que havia me matriculado no magistério, me inscrevi no concurso para o cargo de atendente e recreadora. Na verdade era o cargo para auxiliar dos professores dentro de creches, hoje em dia é chamado de educação infantil, mas na época era chamado de creche e nem era atendida pela Secretaria de Educação e sim pela Secretaria da Saúde. Só em 1994 é que passamos a ser geridos pela Secretaria da Educação, onde passou a se entender que creche era responsabilidade da educação e não da área da saúde. Então eu entrei ali e acho que professor está um pouco no sangue né? Minha bisavó era professora, minha tia também era, a minha mãe também era. Isso me influenciou bastante para escolher essa área. E vocação também, só na educação infantil trabalhei 30 anos. Até me aposentei pela educação infantil. Aí surgiu outro concurso em 2011 para séries iniciais. Fiz o concurso porque para ser bastante franca com você, na educação infantil eu não me sentia professora, me sentia educadora. Pode não

parecer, mas há muita diferença. Porque na educação infantil a gente cuida e educa, passa amor, passa carinho, um pouco de conhecimento também, mas não é a mesma coisa que ensinar a ler e a escrever. Eu queria mesmo a titulação de professora. Me arrisquei, fui muito bem nesse concurso e agora estou aqui na escola.

Eu: _Então agora eu gostaria de falar um pouco sobre a sua prática pedagógica. Que estratégias e atividades habitualmente desenvolve nas suas aulas de alfabetização?

Professora M.L.: _A alfabetização na pré-escola ela é tida muita vezes como brincadeiras e assim se aproveita tudo que eles têm. Porque apesar deles serem pequenos eles vem com uma grande carga de conhecimento, o adulto que pensa que a criança não tem conhecimento. Tem sim e eu utilizo esse conhecimento para a construção das nossas aulas, faço muito uso de brincadeiras, porque consigo cativar a atenção deles e a aprendizagem acaba se tornando natural e bastante prazerosa. E todo o momento que eu faço essas atividades eu tento ser bastante direta com as crianças, faço muitas brincadeiras dirigidas. Disponibilizar atividades de escrita em que eles participem juntos, não apenas eu escrever e eles copiarem. Contação de histórias e confecção de cartazes coletivos, as brincadeiras geralmente utilizo de forma para trabalhar números e quantidades. E sempre na produção artística espontânea deles. Nunca levo coisas muito prontas e mimeografadas, porque assim você acaba desperdiçando o que eles já sabem e freia um pouco a criatividade e a produção própria deles. Aproveitar todo o conhecimento que eles têm, construindo novos conhecimentos. Essa são as estratégias para a educação infantil e séries iniciais que eu acredito que dê muito resultado: é a contação de histórias, nas brincadeiras dirigidas proporcionadas a eles, no conhecimento que eles já trazem de casa e daquilo que eu vou transmitindo para eles aos poucos e assim é que acontece a aprendizagem.

Eu: _E como a professora utiliza os saberes e os interesses deles mesmo para o desenvolvimento das suas aulas?

Professora M.L.: _Olha, como já disse antes as crianças vêm com uma bagagem muito grande de conhecimento com eles, então a gente tem que aproveitar ao máximo e tornar a aprendizagem algo interessante e prazeroso para eles. Conforme temos um contato direto com eles, as crianças conversam muito comigo e eu vou aproveitando essas conversações para saber como trabalhar com eles, vou colocando aquilo como tenho como objetivo. Direcionando eles vagarosamente para uma pré alfabetização se seguindo até que já estejam totalmente alfabetizados. A professora que é alfabetizadora tem que prestar muito atenção na

sua turma e não apenas ditar um ritmo de aprendizagem, porque nisso muitos alunos podem acabar perdidos pelo caminho. Prefiro acertar o passo em conjunto com eles para que todos eles possam acompanhar as aulas. No início do ano esse passo é mais devagar para mostrar para eles que o espaço escolar é um ambiente diferente da casa deles, há um período de adaptação. Não dá para chegar já passando conteúdo porque poucos irão aproveitar. E assim posso perceber qual o grau de conhecimento que eles têm e como posso aproveitar isso a fim de obter os objetivos que me proponho a alcançar com a turma. Aos poucos esse saber deles que já têm e é algo abstrato ainda vão se tornando mais palpável, mais real. Outro dia quando fiz um gráfico com eles para saber quantos eles eram, e dividir a turma por gênero, na verdade eu queria mostrar para eles algo concreto. Certo, eles sabem contar, mas ainda é muito abstrato. Fazendo o gráfico em conjunto com eles, a contagem se torna visual e real para eles.

Eu: _Bom eu acompanhei algumas aulas da professora, mas eu gostaria que a professora descrevesse uma aula tipo. Normalmente como são as aulas da professora?

Professora M.L.: _Bem, eu sempre inicio as minhas aulas com uma rodinha de conversa, onde aproveito para conhecer melhor cada aluno e são nessas rodinhas de conversa que consigo captar os níveis de conhecimento que eles já têm. Quem sabe o que, aproveito para desinibir a turma, criar contacto e confiança. É importante esse diálogo, essa expressão oral que oportuniza a interação deles com eles, deles comigo e assim posso avaliá-los em vários níveis. Depois desse momento de conversação eu sempre conto uma história, a contação de história é a melhor maneira de trabalhar o imaginário deles, e introduzir novas palavras, trabalhar vocabulário, alfabeto e expressão oral. E a dinâmica como trabalho essas histórias vão se modificando conforme faço meus planejamentos, um dia eu leio para eles, mostro figuras e vou contando, outro dia trabalho com fantoches e faço miniteatros, outro dia faço com que eles olhem as figuras e contem a história como eles percebem.

Após a roda da conversa e a contação de histórias, sempre canto algumas musiquinhas infantis com eles, porque nisso posso inserir, o corpo humano, esquema corporal, números, alguns valores também como respeito e amizade, as diferenças como pessoas. Depois disso geralmente faço atividades escritas e diferenciadas, porque a turma é multisseriada. Gosto de usar alguma personagem de alguma história para destacar a palavra, e já vou inserindo o alfabeto, os símbolos da nossa língua com o qual aprendemos a ler e a escrever. Faço uso principalmente do nome deles, confeccionamos crachás que deixo à disposição deles para destacar as letras do alfabeto, as iniciais do nome de cada um, as vogais. Fazemos leitura do alfabeto, peço para organizar os crachás em ordem alfabética. Intercalo essas atividades de

leitura do alfabeto e escrita do nome ou de algumas palavras retiradas de textos, com alguma produção artística, para eles trabalharem a criatividade e não tornar a aula desinteressante para eles. Adoram desenhar e utilizar giz coloridos. Faço cartazes com músicas também, outro dia fiz daquela música “1,2,3 indiozinhos” para trabalhar os numerais. A matemática uso bastante jogos, porque eles aprendem brincando. Mas também confecciono jogos com o alfabeto móvel que eu disponibilizo para eles e as crianças vão montando e percebendo que há uma ordem. O primeiro passo da alfabetização é sempre o domínio do alfabeto. Como ainda são pequenos, faço uso também de jogos de encaixe que além de exercitar o pensamento lógico, trabalha a coordenação motora fina que auxilia eles na escrita. Claro que há sempre o momento de ir brincar no parque. São crianças e o tempo de concentração se vai rápido, eles precisam de um momento de relaxamento. Esse é o percurso mais ou menos fiel às aulas que eu planejo para a turma.

Eu: _E a professora poderia caracterizar a turma que têm esse ano?

Professora M.L.: _Sim, bem fácil. Este ano tenho uma turma com 12 alunos com idades entre 5 e 7 anos. A maioria mora aqui na comunidade mesmo nas propriedades rurais das famílias e outros na vila mais próximas. A grande maioria deles são de família de origem alemã, entendem e falam um pouco de alemão e tenho um aluno o Henrique que entrou esse ano na escola e só falava em alemão e tem também aqueles que entendem o alemão, mas não falam alemão. São bastante ativos e participativos, se fazem presentes, ansiosos também nas descobertas deles. O Henrique especificamente, chorava um pouco quando chegou e que agora já criou um laço de amizade. Esse laço de amizade que ele criou com o grupo, já fez com que ele se sentisse mais à vontade, mais disposto, já não chora, entende mais palavras em português o que o deixa mais participativo também. E é um grupo que mesmo que o Henrique não falasse português, e também por eles entenderem o alemão, não o excluía de nada. Alguns o chamavam para brincar em alemão mesmo, e assim mesmo havendo esse estranhamento dele com o ambiente escolar, e comigo porque não falava alemão a turma auxiliou na interação dele com a escola e inclusive comigo. Por vezes eles intervêm na aula para explicar ao Henrique o que ele tem que fazer e traduzem em português para eu saber o que ele quer. É um grupo acolhedor. Particularmente eu gostaria de falar alemão para que eles não perdessem tanto esse contacto, mesmo eles tendo aulas de cultura alemã e de alemão. Isso iria facilitar no processo de alfabetização. Esse ano percebi a dificuldade em não perceber a língua de um aluno. Tivemos que dar mais volta para poder nos entender, mas conseguimos. É

um grupo muito bom para trabalhar, demonstram curiosidade, vontade de aprender e expressam o que eles aprendem.

Eu: _Então a professora não fala alemão?

Professora M.L.: _Eu até gostaria de falar alemão, mas não falo. Na verdade nunca me pensei em aprender alemão, mas confesso que desde que vim trabalhar aqui sinto falta de entender e falar alemão. Senti mais essa necessidade esse ano com o Henrique. É interessante que no início ele se sentiu perdido, só que agora ele já se sente à vontade. Início de ano é desconfortável para a maioria deles e para uma criança que não dominava o idioma que todos falavam, num ambiente mais amplo e desconhecido pra ele, foi mais difícil para o Henrique. E para mim essa situação foi um obstáculo, estar lidando com eles me fez crescer como professora e ter um maior respeito à cultura deles.

Eu: _Bom eu havia colocado aqui no meu guião dessa entrevista uma pergunta que falava sobre se a professora tinha se deparado com algum aluno que não falava o idioma oficial e nas perguntas anteriores a professora automaticamente me respondeu quando citou o Henrique. Como foi?

Professora M.L.: _Sim, o Henrique. Em outros anos haviam outras crianças, esse ano chegou até nós o Henrique. Inclusive já no final do ano passado quando começaram as matrículas a professora Adriane, a nossa diretora, havia já me preparado sobre isso de que haveria um aluno para o próximo ano que não falava português, apenas em alemão. Então a escola já estava preparado para estar recebendo, pois já havia o conhecimento de que ele viria puro, porque na verdade aqui o alemão é a língua materna deles. Eles aprendem primeiro a falar alemão, alguns com o convívio com outras pessoas, vizinhança, poder se locomover para o centro da cidade com mais facilidade porque a maioria tem carro, acaba aprendendo a falar português e acabam usando mais o português. No caso do Henrique, os pais trabalham na propriedade da família, pouco saem e ele ficava sob os cuidados da “oma” (avó) que só fala alemão. Ela não sabe português, nasceu, cresceu e viveu a vida inteira no sítio da família e acabou por não aprender a falar português. No início me preocupei bastante ao saber da vinda dele porque eu não sabia falar alemão, mas a diretora me acalmou dizendo que haviam muitas pessoas na escola que falavam alemão e que ele ia acabar se adaptando. E que ele deveria ser alfabetizado em português porque embora a escola tenha basicamente quase todos os alunos de descendência alemã, é uma escola brasileira e o idioma oficial é o português. De início a Emily, a coleguinha da sala que também fala muito bem alemão era quem traduzia o que ele

queria, ele falava chorando em alemão e ela vinha me dizer em português. Era um alívio ter alunos que pudessem fazer a tradução e ao mesmo tempo uma frustração tão grande, porque no aspecto como professora, parecia que eu não estava atingido o objetivo com ele, porque eu não entendia o que ele queria, o que ele falava, me sentia com se eu não fosse a alfabetizada. Porque eu recorria à empregada da limpeza dona Ana que fala, a diretora Adriane, a professora Fabiana ou a professora Berenice para melhor atendê-lo.

Eu: _A professora poderia me dizer como foi esse período de adaptação? Como a professora lidou com ele acabou de me dizer, mas como foi para ele na sua perspectiva em relação à turma?

Professora M.L.: _Olha, na verdade minha preocupação inicial era a adaptação dele, ganhar a confiança dele. Ora, um ambiente repleto de estranhos e ele tinha que ficar em uma sala com outras crianças que embora entendessem o que ele falava, elas falavam em português e ele não entendia nada! E a única adulta da sala não só não falava o idioma dele como também não entendia. O primeiro passo era a adaptação dele, criar laços de amizade e confiança e a aceitação dele com o novo ambiente e comigo. A maneira que eu encontrei para ele confiar em mim e me aceitar, foi o aconchego. Colocar ele no colo quando estava chorando, demonstrar carinho e proteção para ele sentir que ali ele estaria em segurança e que ele poderia confiar em mim para isso. Usei da linguagem que todo ser humano conhece que é o amor. Isso foi na primeira semana, a partir do aconchego e da tentativa de compreendê-lo para atender as suas necessidades, aí ele começou a compreender que eu não falava a língua dele, a língua que ele falava em casa, mas que haviam pessoas na escola que falavam. Aí ele relaxou, começou a usar essas vias de comunicação que eram os amigos, para se fazer entender. Passada a segunda semana, já ambientado e convivendo com os amigos, percebeu que as coisas aconteciam mais rápido para os amigos porque eles vinham falar comigo em português. Agora três semanas depois dele chegar ele tenta imitar os amigos e tenta vir falar comigo em português, com as poucas palavras que ele sabe. Criança tem um instinto de sobrevivência fantástico. A capacidade de aprendizagem e adaptação de uma criança é incrível. Ele ainda pensa em alemão, isso é claro pra mim. Principalmente quando ele fica bravo, nervoso, irritado quando briga com os amiguinhos, quando as emoções dele ficam afloradas ele fala alemão. Tu viu aquele dia no parque quando ele queria brincar no balanço e o amiguinho não quis deixar, ele veio contar pra mim. Mas falou em alemão porque estava nervoso. Esses dias chamei atenção da Vanessa porque rasgou a folha da Erica, ela começou a chorar ele ficou sensibilizado, sentou-se ao lado dela e começou a consolá-la em alemão. O início foi

traumático, sair do seio familiar para um ambiente tão diferente, mas era preciso para poder alfabetizá-lo ele precisa saber falar o mínimo de português. Em 3 semanas ele já cresceu tanto. Uma evolução e tanto, sem dúvida.

Eu: _E a adaptação do Henrique em relação à escola como um todo? Como foi?

Professora M.L.: _Olha, por incrível que pareça ele se adaptou mais facilmente com a turma externa do que com os amiguinhos de sala de aula. E te digo porque, há alunos do terceiro e quarto ano que são vizinhos, e também falam em alemão. Além disso tem duas empregadas do bar que falam em alemão com ele, a empregada da limpeza também fala em alemão e as professoras Adriane, Fabiana e Berenice todas falavam com ele em alemão. Então a maior dificuldade dele foi a adaptação em sala de aula, mais pelo fato de que eu não falo alemão. O trauma dele era que eu que passava o maior tempo com ele e não entendia a língua dele. E quando estava na hora do lanche quando ele via a professora Adriane ele a chamava pra ir ficar com ele, pra ir para a sala com ele. De certa forma esse convívio externo para ele foi muito bom para a adaptação dele. Quando eu percebia que ele estava muito nervoso em sala de aula, buscava fazer atividades externas para ele poder ter esse contacto mais relaxante com o ambiente externo. Ele não teve problema com o restante da escola justamente porque a maioria falava com ele em alemão e para ele era uma zona de conforto.

Eu: _E a professora sente que o Henrique tem alguma dificuldade em acompanhar a turma nas atividades propostas e em compreender os signos do alfabeto que estão dispostos na sala que estão todos em português? Vou reformular essa questão especificamente colocando-a para primeiros dias de aula, porque agora com três semanas de aula, pude acompanhar e vejo que ele já percebe e consegue acompanhar os amigos nas atividades.

Professora M.L.: _Olha, eu nem vou colocar como dificuldade porque no início do ano, a minha preocupação era mesmo a adaptação dele. Fazer com que ele se sentisse confiante na escola, sabia que a aprendizagem se daria com o tempo. No Início ele era mais observador do que participativo. A partir do momento que ele criou confiança na escola, em mim e criou laço de amizade e afetividade com a turma, ele naturalmente passou a se interessar mais nas atividades em sala de aula, mesmo que não entendesse por completo. No início ele apenas olhava, todo o movimento e rotina da sala era observado por ele. Não era muito participativo, mas quando ele começou a ter a compreensão de algumas palavras e já confiante no ambiente, que a participação passou a ser algo natural. Agora como você pode perceber ele acompanha os amigos, ainda dá umas voltas a mais. Embora eu acredito que dentro de alguns dias já não

vai precisar mais de tradução em alguns momentos como ainda acontece. Fiquei muito surpresa, porque eu esperava que isso iria demorar mais tempo para acontecer. Eu acho que foi muito rápido essa transição do saber apenas uma língua e começar a aprender outra. As crianças são fantásticas na aquisição do conhecimento.

Eu: _E como será a alfabetização do Henrique?

Professora M.L.: _Igual ao dos amigos. Agora ele está ficando em pé de igualdade com os colegas. Ele pode ainda não ter total domínio do vocabulário português, mas já se comunica e compreende. Acredito realmente que mais alguns dias e ele vai estar compreendendo tudo igual aos amigos. A aprendizagem dele não é diferente ao dos amigos não. Posso perguntar qual a letra inicial do nome dele que ele saberá me responder igual aos amigos. E conforme vou passando para eles o alfabeto aos poucos ele vai dominar igual os amigos. De início quando a diretora Adriane me falou do Henrique, me avisou no final do ano passado que viria um aluno falando apenas em alemão, me preocupei tanto com isso. Ficava me perguntando como eu iria alfabetizar uma criança que não fala português e eu não falo alemão. Depois da primeira semana de aula do Henrique, percebi que ele era igual as outras crianças e que eu iria ensiná-lo a ler e a escrever exatamente igual aos amigos dele. Como fiz em outros anos com outras crianças. Aprender a falar português era questão de tempo e agora já está acontecendo. Então aprender a ler e a escrever em português também será.

Eu: _E a professora poderia me destacar entre a sua prática lectiva em uma escola padrão para uma escola bilíngues como essa em que a cultura alemã é tão enraizada e tem uma forte presença do idioma alemão?

Professora M. L.: _Olha a prática educativa nessas escolas rurais com uma cultura de descendência tão forte como essa, vou te dizer bem sinceramente, elas são melhor. Porque? Porque a criança aqui, diferente das que eu tive lá em outra escola no centro da cidade eles vem como muita ansiedade de aprender e vontade de fazer as coisas, entendeu? Não conseguiria te dizer se isso é uma característica em comum da cultura alemã, mas essa vontade as crianças têm em comum. A diferença está na organização da escola. Aqui a prática da educação, do dia a dia da escola do movimento da escola é bem melhor aqui, mesmo sendo multisseriada e sendo difícil trabalhar como eu tenho uma turma de pré e primeiro ano com 25 alunos em sala de aula, ela é prazerosa. E às vezes lá no centro eu tinha 17, 20 alunos em uma sala de primeiro ano, e o interesse era pouco. E são tantos alunos na escola, tantas salas, tantas dependências que quando surgiam necessidades as coisas demoravam para serem atendidas.

Creio que há também a questão familiar, o movimento e o tempo aqui é outro. São família que trabalham juntas nas propriedades, há mais união. A criança aqui te ouve mais, como se estivessem ouvindo os pais, demonstram mais interesse e os pais valorizam mais a escola e o professor do que nas escolas do centro. A cidade perdeu boa parte dos seus valores. Aqui há mais retorno. Com toda certeza.

Eu: _E como a professora definiria a sua relação pedagógica com os alunos aqui nesse contexto escolar?

Professora M. L.: _Bem, a relação pedagógica que eu busco ter e acredito ser saudável e que traz bastante retorno, é ter em mente que além de ser professora eu posso compartilhar amizade também com meus alunos, o carinho e o respeito. Essa proximidade me faz ter e ganhar confiança. Confiança e respeitos são valores muito importante para a aprendizagem. É claro que colocar limites é preciso, de vez em quando preciso dizer “Ô não está certo!”, preciso falar quando está errado, faz parte da educação. Então eu acredito que honestidade em uma relação pedagógica com meus alunos torna uma estrutura boa e construtiva. Dessa forma eles se sentem à vontade para participar, para aprender e partilhar interesses. Acredito ter esses valores na minha prática: diálogo, amizade, respeito, carinho e confiança, pelo menos busco muito isso. A relação pedagógica tem que ser tratada como um todo, na participação constante com eles e com muito diálogo aberto. Isso torna a relação aluno e professor, professor e aluno num elo forte e saudável para um ambiente que ocorre aprendizagem.

Eu: _E essa relação pedagógica que a professora tem aqui, se distingue de alguma forma em relação às outras escolas que a professora já trabalhou?

Professora M.L.: _A diferença é que aqui eu tenho mais retorno, e obviamente eu chego nos objetivos que eu me proponho na sala de aula. Claro que em outras escolas também chegava, dava mais voltas até chegar. Mas chegava na maioria das vezes. Entretanto me sentia mais frustrada porque de certa forma me sentia desvalorizada como professora. Eu sentia falta de apoio pedagógico, de apoio de direção, participação dos alunos e interesse dos pais. Aquilo que eu disse antes, partilhar amizade, confiança. Por mais que eu buscasse partilhar isso não conseguia, parece que nas escolas do centro falta justamente isso, e é claro falta o diálogo aberto, a proximidade da comunidade com a escola e dos pais com a escola, e isso tudo tenho de sobra aqui nessa escola. Infelizmente hoje em dia falta proximidade inclusive dos pais com seus filhos, o que prejudica a aprendizagem das crianças. Aqui a mentalidade das crianças é

diferente, ainda estão naquele ritmo de aconchego de família, de valores de respeito. Além disso tenho muito mais apoio da direção e de orientação, o grupo é pequeno e bem dirigido o que favorece a aprendizagem.

Eu: _E quais aprendizagens a professora tem feito enquanto alfabetizadora?

Professora M.L.: _Puxa, essa é uma pergunta bem legal sabe porquê? Porque eu acredito que como professora eu não passo apenas conhecimento como aprendo muito. Esse ano mesmo, com a vinda do Henrique eu aprendi muito. Mesmo com mais de 30 anos de magistério sempre há o que aprender. Esse ano usei toda a minha experiência na educação infantil para conseguir estabelecer uma relação de confiança com o Henrique para conseguir fazer com que ele se adaptasse à turma e se sentisse à vontade comigo. Aprendi muito a lidar com o desafio da barreira do idioma para conseguir trabalhar com a minha turma aqui nessa escola bilíngue sendo que eu sou monolíngue. Ainda estamos no início do ano, mas me sinto bastante confiante em relação à alfabetização da minha turma, inclusive do Henrique. Sabe que quando fiz meu projeto de conclusão de curso, o Normal Superior, eu fiz um projeto sobre o pensar da criança antes da alfabetização. Então quando a gente chega na escola, dentro da sala de aula a gente faz um diagnóstico do que eles já sabem. E eu valorizo muito esse saber que eles trazem com eles. As crianças nos surpreendem, porque ao contrário do que se pensa, eles não vem vazio. Eu passo conhecimento, mas eu aprendo muito com eles. Eu aprendo o jeito que eles veem a escola, como é a vida deles no cotidiano fora da escola, a riqueza cultural deles que é diferente da minha. Aprendemos nas diferenças. O que movimenta a aprendizagem em uma sala numerosa como aqui, é a diversidade. Podem compartilhar da mesma cultura, mas eles têm histórias diferentes para contar. Isso é tão rico! Eu respeito muito essas diferenças, o tempo de cada um para aprender e as suas individualidades. Aí é que aprendemos com eles, nas suas individualidades. A gente aprende a conhecer cada um deles, pelo o que eles apresentam individualmente enquanto sujeitos para você. Não é só chegar e dizer eu tenho que ensinar eles a ler e a escrever e ignorar todo o resto. Eu sei, eles têm que aprender esse conhecimento formal, mas e o conhecimento deles? Da vida deles? Esse conhecimento que eu valorizo e utilizo para ensiná-los. E por incrível que pareça eu também acabo aprendendo com cada história de vida dentro da minha sala. Eu aprendo muito com eles sim, não é só passar conhecimento não.

Eu: _Quais os principais fatores a professora considera para uma alfabetização bem sucedida?

Professora M. L.: _O principal fator que eu considero para uma alfabetização bem sucedida das crianças, é a parceria. Independente do contexto cultural. Parceria que eu digo é da escola com a família. E fica bem claro na alfabetização, que quando aquela criança que mesmo o pai e a mãe que trabalha o dia inteiro eles estão presente na educação dos filhos, auxiliam na tarefa, perguntam como o filho está e como foi a aula ela se desenvolve bem, se interessa mais e aprende com mais facilidade. Isso é tão importante para a criança quanto a presença de um bom professor à frente da turma. Um bom professor tem que saber estimular o crescimento da criança. Outro fator que eu considero é o que eu como professora proporciono para meus alunos. Porque a diversidade de aprender é muito distante da realidade entre um aluno e outro. Aprendemos de forma diferente porque somos diferentes. Eu consigo aprender agora, tu consegue depois o outro depois, alguns ao mesmo tempo que nós. E o professor tem que saber como trabalhar com isso. Olha vou te dar um exemplo: uma criança que eu alfabetizei já alguns anos, ele estava cinco anos dentro daquela escola e ainda não sabia ler e nem escrever, só copiava. Aí eu cheguei na escola e o colocaram na minha sala e me disseram assim: “ele tem que aprender a ler”, mas ele já estava no terceiro ano! Me questionei o que fizeram com ele no jardim, pré-escola, primeiro e segundo ano que não conseguiram ensinar essa criança a ler? O julgavam já antes de fazer um diagnóstico próprio de que ele não era capaz, me disseram que ele tinha algum tipo de deficiência porque ele não aprendia. Então nos primeiros dias de aula percebi que não havia deficiência alguma, ele não aprendia porque a forma como lhe era ensinada ele não conseguia aprender, mas que de repente se colocada de outra forma ele conseguiria. Essa análise, esse diagnóstico próprio e esse entendimento de que cada criança é única e que aprendem de formas e tempos diferenciados é muito importante para uma alfabetização bem sucedida. Respeitar os diferentes seres humanos que tu tem em sala de aula, suas histórias e seus saberes próprios faz muita diferença na hora de alfabetizar. Eu percebi que ele só copiava, mas não decodificava o que ele copiava. Aí a coordenadora da escola tentava fazer um trabalho a parte com ele e ensinava os sons das letras: “isso é o A-A-A, isso é o B-B-B, isso é o C-C-C” sempre de forma repetitiva. E nada dele despertar. Aí a minha supervisora me disse claramente: “essa criança tem que aprender a ler, pelo menos até o fim desse ano ele tem que aprender”. Aí como eu já havia percebido no meu diagnóstico particular que ele não tinha deficiência alguma, fiz o mais simples possível para alfabetizar uma criança; voltando ao básico do básico. Aquele em que eu aprendi no meu primeiro ano de escola, a cartilha Suave. Já haviam tentado de tudo com ele, então pensei que mesmo sendo meio ultrapassado a cartilha havia funcionado durante décadas alfabetizando crianças. Poderia

funcionar com ele. Primeiro eu fazia como eu sempre faço com meus alunos a leitura do alfabeto, do alfabeto vamos tirar as vogais. Agora vamos ver só as consoantes, as vogais com as consoantes elas formam sílabas. Nessa fórmula simples e ultrapassada mesmo: “o B com o A fica BA. O B com o E fica BE e o B com o I, como que fica o som?” E ele ia me dizendo: “BA- BE-BI- BO, BU”. Aí um dia a minha diretora passando pelo corredor me ouviu e disse: “Não, não pode ensinar sílabico”. Então eu falei para ela que de todas as outras formas já haviam sido utilizadas em sucesso em cinco anos, que me deixassem tentar do jeito ultrapassado e ver qual seria o resultado até o final do ano. Em um mês ensinando dessa forma o menino já conhecia as sílabas, em fase silábica. No segundo bimestre de aula ele já sabia ler. No final do ano já lia livrinhos de histórias infantis. Despertou. Como professores, não podemos considerar apenas uma fórmula de ensinar, também gosto do construtivismo, do sócio-interacionismo. Mas gosto mesmo é de ver um aluno aprender a ler e a escrever, independente do meio utilizado. Com ele foi assim, daquele jeitinho antigo e tradicional, ultrapassado que pode não funcionar com a maioria das crianças, mas com ele funcionou. Ele aprendeu com sílabas na cartilha como eu aprendi, voltei uns 50 anos atrás na alfabetização mas ele atingiu o objetivo. E esse é o objetivo, aprender. As formas de ensinar e de aprender são diferentes, mas o objetivo é sempre o mesmo. O importante é respeitar a individualidade da criança, o seu tempo e jeito de aprender. Minha mãe dizia que éramos 5 irmãos e que um era diferente do outro, mesmo sendo do mesmo pai e mãe e criados do mesmo jeito éramos diferente. Não tem como um professor querer que todos os seus alunos sejam iguais e que aprendam da mesma forma. Então eu sempre destaco que a coisa mais importante da alfabetização é o modo como o professor ensina, as escolhas de como ensinar e o ambiente tem que ser acolhedor e estimulador. Uso muito cartazes, jogos e livros de leitura para propiciar um ambiente agradável de alfabetização, tem que saber respeitar as diferenças na sala de aula também, e somando esse trabalho todo em conjunto com o apoio pedagógico da escola e a parceria com a família. Aí sim teremos uma alfabetização bem sucedida eu acredito.

Eu: _E a professora considera que o idioma alemão, nesse contexto aqui dessa escola, uma barreira para a alfabetização dessas crianças em português?

Professora Maria de Lourdes: _Não acho não. Acho que um ambiente diverso é mais rico. Olha, esse ano com o Henrique me surpreendeu positivamente. Já estou aqui desde o ano passado e no ano anterior como as crianças também falavam em português então nada mudou. Com o ingresso do Henrique na escola, eu cheguei a pensar que talvez poderia ter dificuldade, mas passada três semanas, vejo que o fato dele falar alemão não é uma barreira. Como toda

criança ele precisou de um período de adaptação e foi até mais rápida do que eu imaginei que seria. Quando o ambiente é acolhedor as coisas acontecem como tem que acontecer. A única coisa que o professor alfabetizador que se encontra num contexto bilíngue como esse não pode deixar de ter em mente é respeitar a língua materna deles. Tem que respeitar a escrita e o som da palavra, geralmente o que eles falam eles escrevem. Mas isso o professor vai organizando formalmente com o tempo. Tem um ano inteiro para trabalhar e eles vão aprendendo. É tudo um processo, primeiro o domínio do alfabeto, depois as sílabas, depois a palavra. Aqui eles podem falar diferente e de início vão escrever como falam, mas depois vão entendendo que podemos ter várias formas de falar em português, mas apenas uma maneira de escrever. Essas formas diferentes de falar acontecem em todas as regiões do nosso país, sofremos a influência de vários países que nos colonizaram e com isso a língua portuguesa não é oralmente homogênea, mas na escrita sim. Mas o fato deles falarem mais alemão em casa do que o português, não atrapalha em nada o processo de alfabetização em português. Estou podendo comprovar isso esse ano com o Henrique. Ele já está conhecendo o alfabeto, principalmente as letras que compõe o nome dele sem nunca ter falado português antes de entrar na escola.

Eu: _E quando a professora chegou aqui na escola, sentiu alguma dificuldade em trabalhar nesse contexto bilíngue?

Professora Maria de Lourdes: _Olha, já havia trabalhado em outras escolas e mesmo sendo em Blumenau o fato de eu não falar alemão nunca havia sido o problema. Também me fez com que eu nunca me preocupasse com isso. Mas quando cheguei aqui de início, quando percebi que a maioria falava em alemão, as crianças inclusive me corrigiam quando eu pronunciava o nome da escola “Erich”, que eu pronunciava bem brasileira com o som do c mudo no final e eles me diziam: “ professora é Erich, com som de xis no final”. Aí no início me preocupei justamente pelo fato de que eu seria a alfabetizadora da escola, não falava alemão e puxa, nem pronunciava o nome da escola direito! Pensei que talvez os pais não fossem gostar de ter uma brasileira ensinando seus filhos a escrever, mas foi incrível porque houve uma empatia muito grande e além do apoio da escola, da diretora e orientadora eu tive muito apoio dos pais também. E isso me tranquilizou, pois mesmo que eu não falasse alemão eu era bem-vinda e pude desenvolver meu trabalho como tinha que ser. Então o meu não domínio com a língua materna deles não criou barreiras, não atingiu o meu contacto com eles. E acabei por gostar da escola e a escola do meu trabalho, bem como os pais também ficaram

satisfeitos, até porque ao final do ano tivemos 100% de aproveitamento na minha turma. Todos os meus 26 alunos passaram de ano alfabetizados e fazendo continhas de matemática.

Eu: _A professora pensa que é necessário uma formação específica só para alfabetizador? E alfabetizador em uma escola bilíngue?

Professora Maria de Lourdes: _Sim. É muito importante, mais do que vontade e vocação é preciso especialização, capacitação. Tem alguns lugares do nosso país como sabemos que há falta de professores e eles metem em salas de aulas pessoas que ainda não estão preparadas. Eu acho uma violência tão grande com a pessoa como futuro profissional e uma negligência com a criança que está iniciando na escola. Digo isso como alfabetizadora em geral para todas as escolas. Tem que saber como trabalhar com crianças, com as diversidades dentro da sala de aula. E já é difícil para professores que se preparam para isso, tiram a licenciatura e fazem estágios para poder entrar em uma sala de aula, imagine para quem fez apenas 4 semestres como ocorrem em alguns lugares. Isso é grave, porque temos que ter em conta que a alfabetização é apenas o pontapé inicial de toda uma vida estudentil da criança, uma das fases mais incríveis e marcantes. Agora para escolas bilíngues também acho que deveria ter uma especialização específica. Acredito que teria sido bem menos traumático para o Henrique se a professora Fabiana ou a professora Berenice fossem as alfabetizadoras, mas elas também não tem especialização nessa área. Não são pedagogas, são professoras de idioma. Eu sou, mas não falo o idioma alemão. O ideal seria uma pedagoga, especializada em alfabetização e que falasse alemão. Mas é difícil, talvez em escolas particulares, mas em escolas públicas é muito difícil de encontrar. Aqui em Blumenau foi incluído o alemão no currículo porque a cidade tem essa necessidade. É bilíngue em sua essência. Nas escolas do centro há mais professoras assim, aqui em escola rural quase ninguém quer trabalhar. Não se podem dar ao luxo de escolher uma professora que reúna tudo isso: licenciatura, especialização e domínio do alemão. Acaba acontecendo o que ocorreu esse ano, tivemos que nos adaptar e eu tive que usar toda a minha experiência em educação infantil para amenizar esse impacto de transição do aconchego da família para a escola.

Eu: _E a professora poderia me dar algumas características que a professora julgue ser essencial para um professor alfabetizador?

Professora Maria de Lourdes: _Acho que seria em primeiro lugar bastante conhecimento. Saber como trabalhar é o pontapé inicial, e isso requer conhecimento. Saber os objetivos que tu quer alcançar e como você vai trabalhar para alcançar esses objetivos. Então para trabalhar

como alfabetizador precisa ter uma grande carga de conhecimento. Para além de conhecimento, precisa ter respeito pela grande diversidade que você vai encontrar em sala de aula. É um ponto que eu sempre destaco, respeitar a individualidade, a história de cada aluno o contexto cultural do grupo em que tu vai trabalhar. Ter vontade, ser dinâmico também é necessário. Acho que são essas as características que eu mais destaco em um professor que deseja trabalhar com alfabetização.

Eu: _Professora, quer acrescentar alguma coisa a essa entrevista?

Professora Maria de Lourdes: _Quero agradecer a oportunidade de me ouvir e de te ouvir. Ser questionada me faz pensar mais na minha prática como professora. Por vezes é bom se ouvir para se avaliar.

Eu: _Eu que agradeço professora, posso dizer que me foi enriquecedor lhe ouvir.

Entrevista 3 - Professora Fabiana de Cultura Alemã

Blumenau 11 de março de 2015.

Eu: _Bom dia professora, o meu nome é Karen Scuissiato e essa entrevista faz parte da pesquisa do meu projeto de tese do mestrado de Ciências da Educação com especialização em educação intercultural da Universidade de Lisboa.

Os objetivos mais latentes do meu projeto de pesquisa é saber como ocorre a alfabetização em contexto bilíngue e a importância do ensino bilíngue. Principalmente como ocorre nessa região especificamente onde o bilinguismo não é social, ele é cultural. Onde o bilinguismo não é por opção, a criança já nasce no contexto bilíngue. A professora se importa se eu gravar a entrevista?

Professora Fabiana: _Será feita por câmeras?

Eu: _Não professora, por gravador. Pode ser feita de forma anônima se a professora quiser.

Professora: _Pode fazer como fizeste com as outras professoras da escola que você entrevistou.

Eu: _Ok. Elas me autorizaram a fazer a gravação e a colocar o primeiro nome delas nos meus registros. Começamos pela sua caracterização, que idade a professora tem?

Professora Fabiana: _Tenho 39 anos.

Eu: _Qual a sua data de nascimento?

Professora Fabiana: _29 de novembro de 1975.

Eu: _Onde a professora nasceu?

Professora Fabiana: _Em Blumenau, aqui mesmo na Vila Itoupava.

Eu: _A professora reside onde?

Professora Fabiana: _Moro aqui perto na Vila Itoupava. Nasci e cresci nessa vila. Todo mundo me conhece aqui.

Eu: _Estado Civil?

Professora Fabiana: _Casada.

Eu: _Tem filhos?

Professora Fabiana: _Um filho de 13 anos.

Eu: _Qual o seu nível de escolaridade professora?

Professora Fabiana: _Superior Incompleto. Já estou finalizando minha licenciatura.

Eu: _Porque a professora escolheu essa área?

Professora Fabiana: _Na verdade eu sempre quis ser professora. Mas morando aqui na vila era tudo tão difícil antes, não havia transporte e a faculdade mais próxima ficava muito longe e o tempo acabou por passar. Mas sempre trabalhei aqui na Associação da Vila, sempre voltada às coisas da cultura alemã como as danças folclóricas, organizava as festas da vila sempre com a temática alemã. O alemão aprendi a falar em casa, claro, mas falava português também que aprendi quando pude frequentar uma escola secundária um pouco mais perto do centro. Era difícil, porque o ônibus não passava por perto e eu tinha que ir e voltar de bicicleta. Mas conclui o segundo grau. Como estava sempre fazendo atividades culturais na associação, algumas mães reclamavam das dificuldades que os filhos tinham na escola e me surgiu a ideia de ajudá-los. Dava aulas para eles de português, mas eu não tinha formação alguma. Em 2011 entrei na faculdade para tirar a licenciatura em pedagogia. Foi então que surgiu um convite da professora Adriane de vir trabalhar aqui como professora de alemão.

Eu: _Podemos falar um pouco da sua prática pedagógica? Que estratégias a professora habitualmente usa no desenvolvimento de suas aulas de cultura alemã?

Professora Fabiana: _Bom professora, hoje eu vejo como formação é importante. Alguns anos atrás quando dava aulas informalmente nem imaginava o que seria prática pedagógica, hoje já sei e valorizo a importância. Eu ainda faço uso das músicas, das danças, das histórias e dos jogos, mas agora com objetivos mais específicos. Não quero apenas que eles repitam o que eu digo, mas que compreendam o que estão cantando. Quero que saibam de que região

vieram essas lendas que eu conto, ou a dança que estão dançando, por isso pesquiso muito para o planejamento das minhas aulas. Na verdade eu era formada em danças folclóricas alemã por uma companhia de dança da cidade de Gramado no Rio Grande do Sul que tinha uma parceria com a nossa Associação de Cultura Alemã. Mas tive que para porque para fazer faculdade era difícil conciliar os ensaios e apresentações da companhia com provas e trabalhos da faculdade. Pretendo voltar assim que terminar minha licenciatura ainda nesse semestre.

Eu: _Bom, eu acompanhei uma aula da professora e percebi que as crianças se sentem bem à vontade com a professora até porque eles têm muita familiaridade com o idioma. Como a professora utiliza esses saberes deles da cultura alemã que eles trazem de casa para as suas aulas?

Professora Fabiana: _Na verdade eles se sentem à vontade comigo porque me conhecem da vila e os pais deles me conhecem também. Fica mais fácil trabalhar, até porque o meu trabalho é ensinar sobre a cultura alemã algo que é familiar para eles. Falar alemão com eles não é difícil porque a maioria compreende. Sempre planejo as minhas aulas de forma a utilizar o vocabulário alemão que eles já tem, principalmente no que toca à comida, animais, cores. Coisas básicas e que muitos deles já sabem qualquer coisa sobre. Como tenho experiência em organizar festas, sempre que temos um projeto se finalizando organizamos algum evento na escola com a participação da comunidade e todos vem. Eles gostam, as crianças também.

Eu: _E a professora considera que haja mais facilidade em ensinar eles alunos por viverem nesse contexto?

Professora Fabiana: _Com toda certeza. Sempre que eu planejo as minhas aulas já proponho os objetivos de forma que eu sei que eles vão me acompanhar. Esse saber prévio deles é facilitador para atingir meus objetivos nas aulas.

Eu: _Como a professora define a sua relação pedagógica com os alunos?

Professora Fabiana: _Por eu conhecer a maioria deles e as suas famílias, a relação se torna mais próxima. O retorno é mais rápido também. Nas férias eu encontrei um aluno e seus pais no mercado e vieram falar comigo dizendo que o filho ensinou uma dança para a vó dele que aprendeu na escola. Que canta as músicas e que conversa com a vó quando vão visitá-la no sítio dela. Que antes eu apenas a ouvia falar em alemão, compreendia algumas coisas, mas que agora ele já solta a língua. Esse retorno eu consigo perceber mais rápido, a proximidade

da minha vivência na vila e na escola com eles cria uma forte relação de confiança. Fica mais fácil para eles e para os pais entrarem em contacto comigo também. Se não é na escola é na rua. Sempre me param na rua para falar dos progressos dos filhos ou me perguntam como vão as coisas, quando haverá alguma festa na escola. Minha relação é muito próxima com esses alunos.

Eu: _Com toda essa proximidade, aprovação da escola, dos pais e dos alunos a professora já pensou na possibilidade de trabalhar com alfabetização aqui?

Professora Fabiana: _Olha professora, vou ser bem sincera. Eu sei que facilitaria muito as coisas para a escola e para a comunidade também que eu fosse alfabetizadora. Sou daqui, todos eles me conhecem, falo alemão e agora estou terminando minha licenciatura. Mas confesso que eu não saberia trabalhar tão bem como a professora Maria de Lourdes. Acho que para alfabetizar para além de vontade e formação tem que ter vocação. Não me identifico com esse trabalho de ensinar a ler e escrever, tanto que, embora tenha bom retorno da turma do pré e primeiro ano, gosto mais das aulas com os maiores. Ter que ensinar do zero acho que não conseguiria, não tenho esse perfil. E eu acho que trabalho exatamente naquilo que eu mais gosto que me dá satisfação que é passar a cultura alemã para as novas gerações. Isso reflete positivamente no meu trabalho, trabalhar naquilo que me faz feliz. Gosto da minha formação de dança e é isso que eu quero ensinar.

Eu: _E quais aprendizagens a professora tem feito como professora de cultura alemã?

Professora Fabiana: _Na verdade como eu disse antes eu entrei aqui na escola, quando a professora Adriane que já me conhecia da Associação, me convidou para trabalhar aqui para dar aula de alemão porque a escola não tinha uma professora de alemão aqui, porque a professora Berenice que é a professora de alemão teve que se afastar por causa da licença maternidade. Então para substituir ela me chamou, e gostou tanto das minhas aulas que ela pensou que eu poderia permanecer na escola com aulas de cultura alemã. Reforçaria as aulas de alemão da professora Berenice, e ensinaria ainda mais as crianças sobre a cultura alemã tão presente na comunidade. Fizemos vários projetos ao longo do ano passado e fizemos inclusive uma mini Oktoberfest na escola que toda a comunidade gostou e participou. Sempre trabalhei na comunidade e envolver todos na valorização da nossa cultura foi um dos meus primeiros aprendizados que eu acho importante. Foi mesmo uma festa muito bonita aqui na escola. E hoje vejo que eu fui sendo empurrada para essa profissão, de alguma maneira eu iria vir a ser professora. Quando a professora me pergunta quais aprendizagens eu tenho feito como

professora de cultura alemã, primeiramente penso que aprendi a ser professora. Claro que de lá para cá aprendi a valorizar ainda mais a nossa cultura, a família e as novas gerações.

Eu: _A professora considera o idioma alemão uma barreira para essas crianças que precisam e serão alfabetizadas em português?

Professora Fabiana: _Não digo uma barreira. Olha, poderia usar o Henrique como exemplo, mas vou usar o meu filho. Até os 3 anos ele ficava só em casa e nós só falávamos alemão, e foi o que ele aprendeu a falar. Foi a primeira língua do meu filho. Aí quando ele tinha 3 anos e meio coloquei ele em um Centro de Educação infantil no centro de Blumenau. O que aconteceu? Meu filho chegava em casa triste porque não entendiam o que ele falava. Ele não gostava de ir para a escolinha porque ele queria brincar com os amiguinhos e eles riam do jeito que ele falava. O início foi bem complicado, até que acabou por falar português. Hoje ele tem 13 anos e frequenta uma escola particular do centro da cidade de Blumenau e ele praticamente não fala mais alemão em lugar algum. Até em casa deixamos de falar alemão por causa dele, que começou a se recusar a falar em alemão conosco apenas em português. Hoje percebi que isso criou um trauma para ele. De repente se eu tivesse colocado ele em alguma escolinha por aqui onde não digo todo mundo, mas a maioria compreende alemão, inclusive as crianças ele não teria vergonha de falar alemão como tem hoje. Ele sabe, compreende alemão, mas não gosta de falar. Depois que aprendeu a falar e foi alfabetizado em português ele desistiu do idioma materno, inclusive me disse uma vez quando tinha seus oito anos de idade que já não pensava mais em alemão. Uma ironia para uma professora de cultura alemã o seu filho se recusar a falar alemão. Já para o Henrique pela forma como ele interage e como se adaptou tão bem na escola em um ambiente que também fala português, mas não rejeita o alemão ele se sentiu mais à vontade para ficar na escola. E a professora Maria de Lourdes mesmo não sabendo falar alemão, respeita os saberes deles e soube lidar com as diferenças. Tanto que o Henrique está indo tão bem sem traumas e aprendendo rápido a falar algumas palavras em português que eu não vejo como barreira, acho que isso depende muito do contexto onde eles estão inseridos. Aqui nessa escola não é uma barreira, mas na escola que meu filho entrou foi.

Eu: _E a professora acredita que quando eles concluírem seus ciclos nessa escola e tiverem que ir para uma escola maior eles vão dar continuidade do aprendizado do alemão, ou vão utilizar o idioma alemão?

Professora Fabiana: _Isso vai depender dos interesses de cada um. Talvez alguns, sim. O que é certo é que se forem para escolas maiores e mais próximas do centro eles não terão aulas de alemão gratuitamente, o que vai dificultar a continuidade. Quanto à utilização acredito que os que continuarem a morar por aqui irão usar eventualmente, e os que forem se formando e ingressando no mercado de trabalho há campo na cidade de Blumenau para a utilização do idioma. Acredito que o idioma aqui nunca irá morrer. Vejo pelo meu filho, embora o ingresso na escola tenha sido traumático fazendo com que ele renegasse a língua materna, ele ainda sabe o idioma. O alemão ainda está nele e creio que um dia ele voltará a usar por algum motivo, mas de forma natural como ele falava quando criança.

Eu: _E quais as perspectivas que a professora têm em relação ao futuro desses alunos enquanto sujeitos bilíngue?

Professora Fabiana: _Olha, vejo sempre com bons olhos. Conheço muitas pessoas que conseguiram bons empregos porque falavam alemão. E vejo a minha trajetória mesmo, acabei entrando para a educação por causa do idioma alemão. Essas crianças terão como mais valia o fato de serem bilíngues, e hoje em dia saber uma segunda língua é uma vantagem no currículo. Isso faz muito diferença para entrarem no mercado de trabalho.

Eu: _Ok professora, agradeço muito a sua disponibilidade. Gostaria de acrescentar algo?

Professora Fabiana: _Eu também agradeço a oportunidade.

Entrevista 4 - Diretora Adriane.

Blumenau, 12 de março de 2015.

Eu: _Olá professora. O meu nome como a professora já sabe é Karen Scuissiato e essa entrevista faz parte da pesquisa do meu projeto de tese do mestrado de Ciências da Educação com especialização em educação intercultural da Universidade de Lisboa.

Os objetivos mais latentes do meu projeto de pesquisa é saber como ocorre a alfabetização em contexto bilíngue e a importância do ensino bilíngue. Principalmente como ocorre nessa região especificamente onde o bilinguismo não é social, ele é cultural. Onde o bilinguismo não é por opção, a criança já nasce no contexto bilíngue. Posso gravar a entrevista professora?

Diretora Adriane: _Como vai ser a gravação?

Eu: _A gravação será por áudio servirá para meus registros de pesquisa. Entretanto se a professora quiser não preciso colocar o seu nome, mantendo-a no anonimato.

Diretora Adriane: _Sim. Pode colocar meu nome sem problemas.

Eu: _Vou começar pela caracterização do perfil da professora. OK? Que idade a professora tem?

Diretora Adriane: _40 anos.

Eu: _Qual a sua data de nascimento?

Diretora Adriane: _21 de junho de 1974.

Eu: _Onde nasceu professora?

Diretora Adriane: _Nasci em Blumenau.

Eu: _Onde a professora reside?

Diretora Adriane: _Sempre morei aqui na Vila Itoupava. Nasci e cresci aqui.

Eu: _Estado civil?

Diretora Adriane: _Casada.

Eu: _A professora tem filhos?

Diretora Adriane: _Sim, duas filhas.

Eu: _Qual o seu nível de escolaridade?

Diretora Adriane: _Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.

Eu: _Qual o último grau que obteve?

Diretora Adriane: _A especialização, pós-graduação em Psicopedagogia.

Eu: _Porque escolheu essa área professora?

Diretora Adriane: _Acho que vocação. Amo crianças, sempre gostei de trabalhar para a comunidade, contribuir. Quando vi estava aqui.

Eu: Bom agora gostaria que a professora caracterizasse um pouco a escola. Qual a população da escola? Quantos alunos há aqui?

Diretora Adriane: Atualmente 87 alunos;

Eu: _E qual a procedência dessas crianças? De onde elas vem?

Diretora Adriane: _A maioria é daqui mesmo da comunidade Braço do Sul, mas atendemos crianças ali da Vila Itoupava. Porque ali no centrinho da Vila não há escola do município só uma escola estadual. E como as escolas do estado não atendem a pré-escola, muitas crianças vem para cá.

Eu: _E quantas turmas de alfabetização a escola tem?

Diretora Adriane: _Na verdade como temos turmas multisseriadas temos duas turmas por sala e professora então temos a turma do pré e primeiro ano.

Eu: _Desses alunos a professora poderia me dar uma noção de quantos alunos falam alemão?

Diretora Adriane: _Da turma de alfabetização ou da escola em geral?

Eu: _Da escola.

Diretora Adriane: _Olha, para ser sincera esse ano ainda não fizemos esse levantamento porque as aulas mal começaram. Mas sempre fazemos anualmente. Ano passado tínhamos 72 crianças matriculadas na escola, e dessas crianças 38 crianças falavam alemão. Alguns entendiam e apenas 8 não sabiam nada de alemão. Esse ano como temos 16 alunos a mais matriculados, acredito que mantemos a mesma média do ano passado, talvez um pouco a mais de alunos que falam alemão, considerando os que saíram no final do ano também. Penso que metade dos alunos que temos aqui esse ano falam alemão.

Eu: _Ok. E sobre a metodologia de ensino e proposta da escola? Como é o trabalho em uma escola multisseriada em uma comunidade bilíngue?

Diretora Adriane: _Bom professora, se tem uma coisa que eu me orgulho na minha carreira é o trabalho realizado aqui nessa escola. Eu também fui uma criança bilíngue, também tive essa vivência, nascida aqui perto de família de origem alemã e por isso busco fazer um bom trabalho aqui e valorizar essa riqueza cultural, esse contacto de conviver com dois idiomas. Inclusive minhas filhas também falam alemão, também aprenderam a falar primeiro alemão e depois o português. Quem nasce aqui nessa região, a tendência natural é aprender primeiramente o alemão e depois quando vai à escola o português. E é nisso que eu foco o trabalho na escola. Ensinar o que a grade curricular oficial exige, mas valorizar a cultura da origem deles, aliás de todos nós que moramos aqui. Os pais que vem até a escola falar comigo sobre os filhos ou quando vem matriculá-los falam em alemão. Então o nosso trabalho é tentar mediar os dois idiomas nessa cultura daqui. Os imigrantes que aqui chegaram tiveram que conviver com os dois idiomas e nós também temos. Essas crianças vão ter que entrar no mercado de trabalho futuramente e vão ter que falar, ler, escrever tudo em português, mas muitas das nossas empresas da cidade e da região tem negócios com a Alemanha. Então vão usar o alemão também. E tem também a questão de identidade, somos brasileiros mas também somos alemães. É a nossa origem, faz parte da nossa identidade cultural. Por isso temos aulas de alemão e de cultura alemã. Eu trabalho há anos aqui, e por dois anos fiquei fora da escola,

fui gerir outra escola mais no centro de Blumenau. E como você pode ver a comunidade é feita pelas propriedades rurais, pela escola aqui, ali do outro lado tem a igreja, a associação da comunidade e o cemitério. Nos anos anteriores que eu estava aqui, por pertencer à comunidade sempre organizava festas, eventos e projetos em conjunto com a comunidade. Todo mundo participava e nos dois anos que eu estive fora, não teve. Veio outra professora que não era da comunidade e não percebia o que a comunidade queria. Os próprios moradores se organizaram, fizeram um abaixo-assinado e pediram na Secretaria de Educação que eu retornasse à escola. Eles queriam alguém da comunidade, que percebesse as necessidades dos seus filhos e valorizasse a cultura da comunidade. Pediram a minha volta e eu voltei, porque também me sentia deslocada na outra escola em que eu estava. Quando comecei aqui nem havia na grade curricular a língua alemã, mas como eu tinha que ensinar as crianças aqui que falavam alemão, porém não escreviam e eu tinha que ensinar em português, fiz uma parceria com a igreja ali. O pastor vinha dar a doutrina era da Alemanha e como ele falava bem alemão e escrevia também, depois da aula acabar aqui onde eu ensinava eles a lerem e a escreverem em português, as crianças em vez de irem pra casa iam para a igreja aprender a ler e escrever em alemão. Assim começamos a alfabetizá-los em dois idiomas. Depois a grade curricular mudou e incluíram o ensino do alemão na escola também. Mas segundo a proposta pedagógica do município eles não tem que ser alfabetizados em alemão, mas sim em português.

Eu: _E quais os critérios da escolha de professores para formar a equipe que trabalha aqui?

Diretora Adriane: _Olha, eu gostaria muito de poder eu escolher um a um. Mas não posso, são os professores que são concursados que escolhem quais escolas querem trabalhar. E por estarmos muito distante do centro da cidade, temos uma dificuldade enorme de montar uma equipe fixa. Infelizmente tem uma rotatividade grande de professores aqui, maior do que eu gostaria. Algumas professoras trabalham meio ano e depois pedem transferências para outras escolas. Outro fator que acaba afastando outros professores daqui é o fato da escola ser multisseriada, nem todo professor tem esse perfil para trabalhar em uma região afastada, em uma escola basicamente bilíngue e multisseriada. Éramos para começar o ano com a equipe toda formada, mas já estamos na quarta semana de aula e ainda não temos uma professora de informática e agora na próxima semana que virá uma professora para trabalhar no terceiro e quarto ano. Por esses dias, fomos nos revezando para substituir, mas é complicado. Ano passado tivemos problemas para arranjar uma professora para o pré e primeiro ano, e ainda bem que tivemos a sorte da professora Maria de Lourdes se disponibilizar a vir trabalhar aqui.

No início fiquei preocupada porque é uma professora que não é da mesma cultura, não tem origem alemã, não fala e nem entende alemão e pensei que para as séries iniciais poderia ser um problema. Como ano passado todos os alunos também sabiam falar português e ela fez um excelente trabalho. E ainda assim, mesmo aqui sendo longe de tudo, dela ter que pegar 3 ônibus para chegar aqui, depender de carona ela quis permanecer esse ano conosco. Para nós foi uma benção a chegada e permanência dela que se integrou bem na escola, e a aceitação dos alunos e dos pais com ela. Esse ano tivemos a chegada do Henrique e com toda a experiência que a professora Maria de Lourdes tinha, conseguiu fazê-lo se adaptar na escola, mesmo sem saber falar uma palavra em alemão e ele tampouco em português. Claro que a escola ajudou, e quando digo escola nem falo sobre mim, mas no geral, as empregadas do bar, da limpeza, as professoras Fabiana e Berenice e inclusive os alunos de outras turmas. Aqui ainda temos esse valor de colaboração mútua, coisa bem regional de cotidiano comunitário. As famílias se conhecem, as crianças obviamente também.

Eu: _E quando a professora começou o seu trabalho aqui? Havia muitos alunos falavam alemão? Quer dizer os alunos sabiam falar português também?

Diretora Adriane: _Naquela época em que comecei? Eram todos Henriques, o alemão era bem mais forte. Até porque eram menos alunos, foi em 2002 isso, hoje tem mais alunos e a maioria domina o alemão e o português, mas na época praticamente todos eles não sabiam falar português. Na hora do lanche ou das brincadeiras, não se falava nada em português aqui. Lembro-me de quando era o contrário do Henrique, quando surgiu a primeira aluna que falava só português. Bruna o nome dela, quando entrou aqui não falava e nem entendia uma única palavra em alemão. Na época não tinha o idioma alemão na grade curricular da Secretaria Municipal de Educação. E ainda era aquele esquema com a igreja e o pastor que dava aulas de alemão para as crianças. Em poucas semanas a menina já rezava e cantava em alemão. O problema era que todos os outros falavam alemão e eu tinha que alfabetizar em português, foi difícil.

Eu: _A professora acha que o domínio do idioma falado é fundamental para a alfabetização. Digo, se é necessário saber falar o idioma no qual será alfabetizado?

Diretora Adriane: _Bom professora, hoje já não é tão complicado porque a maioria que chega até nós fala e quem não fala acaba falando português convivendo com os outros amigos. Mas te digo que quando eu comecei aqui em 2002 era muito difícil, porque tinham várias idades, era uma única turma e só tinha eu aqui. Eu cuidava da secretaria e da sala de aula. E eles

falavam uma língua e tinham que ser alfabetizados em outra. Na época para essas crianças não fazia muito sentido. Claro que hoje já estão na faculdade, alguns já se formaram, trabalham e sabem o quanto foi importante. Conforme a escola foi crescendo podemos perceber vários estágios do problema do bilinguismo na escola. De início era esse, todos falavam só alemão e não falavam português, depois era os que chegavam falando só português e não sabiam alemão juntamente com os que falavam só alemão e agora novamente é aquele que chega falando só alemão. E sabe porque? Quando começou a ficar misturado aqui achamos que não haveria mais problemas e já falávamos português na escola, mas aí chegou uma menina aqui igual o Henrique, era Vanessa o nome. Era quieta, não falava nada com ninguém, então voltei a usar o alemão e a menina despertou, começou a interagir, se integrou e se destacou, era uma excelente aluna. Foi aí que eu percebi que não podemos achar que é tudo uniforme, porque não é. Está aí o Henrique para mostrar que ainda temos que trabalhar com essa diversidade, com os dois idiomas em parceria um dando suporte quando preciso para o outro. Mas saber o idioma no qual você vai aprender a ler e a escrever é muito mais fácil.

Eu: _E a professora acha que o não domínio do idioma no qual será alfabetizado pode acarretar em fracasso?

Diretora Adriane: _Olha, eu acho que isso depende do trabalho do professor. Depende da maneira que vai ser trabalhado. Como já tivemos tantos casos aqui, o fato deles não falarem português não impediu ninguém de ser alfabetizado em português. E foram ótimos alunos. Assim como temos o Henrique agora e eu tenho certeza que no final do ano ele irá saber ler e escrever em português, porque eu conheço e confio no trabalho da professora Maria de Lourdes. O primeiro passo foi dado, que era a adaptação dele na escola, o segundo é ensinar ele a falar português e que já está acontecendo. Ele já está aprendendo, e depois assim como os demais colegas da turminha dele irão aprendendo gradativamente a ler e a escrever. O fracasso escolar de um aluno geralmente acontece por dois fatores importantes: pais e professores. O apoio e o trabalho de ambos é que faz a diferença e não o idioma que eles falam ou que terão que aprender.

Eu: _E a professora poderia me dizer qual o maior desafio da escola hoje? Como diretora qual o maior desafio que a professora enfrenta hoje para a melhoria do trabalho da escola?

Diretora Adriane: _Sem dúvida alguma é montar uma boa equipe de trabalho. Todo ano o meu maior desafio é manter os meus professores trabalhando aqui por mais que meio ano. Um

professor que conheça a nossa realidade, a comunidade, professores que mesmo que não seja daqui, respeite a nossa cultura. Por isso deu certo com a professora M.L. que mesmo não sendo daqui e não conhecendo nada da nossa comunidade, ela respeita a comunidade e a cultura local e sabe como trabalhar em uma escola multisseriada. Requer acima de tudo vontade e competência e é muito difícil de encontrar isso em novos profissionais.

Eu: _A professora considera uma mais-valia para essas crianças o fato de serem bilíngues?

Diretora Adriane: _Com certeza é. Vou te dizer isso não como professora bilíngue, mas como mãe. Minha filha ano passado fez um intercâmbio em Frankfurt na Alemanha. Participou de um concurso em que deveria fazer um vídeo falando da nossa cidade mas que deveria ser todo gravado em alemão. Ela o fez e foi selecionada, por falar fluentemente. Ganhou o concurso e ficou um mês na Alemanha. Voltou encantada, ela está com 17 anos e está tendo aulas de inglês também, mas já pesquisou e vai se matricular em uma universidade alemã para o próximo ano. Saber falar alemão fez toda a diferença pra ela. Eu sei que corro o risco de ver a minha filha não querer mais voltar para o Brasil quando ela terminar a faculdade. Mas tenho certeza que se ela voltar, além de ter sido uma experiência cultural e de aprendizagem incrível para ela, terá uma vantagem enorme na competição do mercado de trabalho.

Eu: _E a professora acredita que nesse contexto aqui nessa escola, nessa comunidade a aprendizagem em português pode anular a outra futuramente?

Diretora Adriane: _Penso que não. Pelo menos os que vivem aqui não vão esquecer a sua língua materna. Isso depende do valor que a pessoa dá à sua cultura, é por isso que faço questão de valorizar a nossa cultura alemã. Para que eles levem isso com eles quando saírem daqui. E não vejam o alemão apenas como o idioma que eles precisam usar para falar com a “Oma” e o “Opa”, mas que isso é uma vantagem para o futuro profissional deles, para a vida deles. Que o fato deles saberem outra língua pode oportunizar muitas coisas boas para eles. Como faço isso aqui faço na minha casa também com as minhas filhas. Vejo pela minha filha mais velha que já faz planos no qual ela terá que usar o idioma alemão, que foi a sua língua materna. Acredito que para muitos dos que aqui estão também vão continuar usando o idioma, alguns na sua vida cotidiana e outras na vida profissional. Vai depender também do interesse de cada um, porque quando saírem daqui poucos poderão dar continuidade ao estudo do idioma. Mas isso não impede de continuar aprendendo, posso te citar o exemplo de um aluno o Luan que encontrei a pouco tempo a mãe na rua e ela me disse que ele sente falta das aulas de alemão que a nova escola que ele estuda é estadual e não oferece aula de alemão. Mas ela

me disse que ele estuda sozinho em casa na internet, baixar livros em alemão vê filmes, usa muito o Google para buscar mais materiais e informações em alemão. Acho que se você faz um bom trabalho de valorização da sua cultura, a criança reconhece a importância e ela mesmo vai atrás daquilo que ela quer aprender.

Eu: _E a professora mencionou que vem crianças da vila para terem aulas aqui. A professora acha que os pais querem matricular as crianças nessa escola por causa desse trabalho de valorização da cultura e do idioma alemão?

Diretora Adriane: _Ah com certeza. As crianças que não moram aqui no Braço do Sul e moram ali na Vila Itoupava vem parar aqui por causa do nosso trabalho sim. Muitas mães dizem isso quando vem matricular porque aqui tem aulas de alemão e na escola estadual que tem na Vila não tem. Me orgulho muito do nosso trabalho aqui, de oferecer tanta coisa pra eles e ter o reconhecimento da comunidade. E ainda assim me pergunto se fiz o suficiente, se autoavaliar faz bem nos faz rever aquilo que fizemos e aquilo que devemos fazer.

Eu: _Ok professora, agradeço muito o espaço, a paciência e oportunidade de conhecer e acompanhar o trabalho da escola.

Diretora Adriane: _Olha professora, é bom saber que estamos contribuindo. Por estarmos tão longe e sermos tão pequenos fico tão feliz em saber que o nosso trabalho é conhecido em outros países, levanta interesse e temos um bom retorno. Foi um prazer poder atendê-la.

Anexo 5 – Análise de conteúdo das entrevistas

Ambiente escolar		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Inclusão dos alunos	Inclusão de alunos apenas falantes de alemão	<p><i>Adriane</i> - Vanessa o nome. Era quieta, não falava nada com ninguém, então voltei a usar o alemão e a menina despertou, começou a interagir, se integrou e se destacou, era uma excelente aluna.</p> <p><i>Adriane</i> - Foi aí que eu percebi que não podemos achar que é tudo uniforme, porque não é.</p> <p><i>Adriane</i> - Está aí o Henrique para mostrar que ainda temos que trabalhar com essa diversidade, com os dois idiomas em parceria um dando suporte quando preciso para o outro.</p> <p><i>Fabiana</i> – Já para o Henrique pela forma como ele interage e como se adaptou tão bem na escola em um ambiente que também fala português, mas não rejeita o alemão ele se sentiu mais à vontade para ficar na escola.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – De início à Emily, a coleguinha da sala que também fala muito bem alemão, era quem traduzia o que ele (Henrique) queria, ele falava chorando em alemão e ela vinha me dizer em português.</p>
Evolução da população estudantil e do currículo	Hoje mais alunos falam português	<p><i>Adriane</i> - Eram todos Henriques, o alemão era bem mais forte. Até porque eram menos alunos, foi em 2002 isso, hoje tem mais alunos e a maioria domina o alemão e o português, mas na época praticamente todos eles não sabiam falar português. Na hora do lanche ou das brincadeiras, não se falava nada em português aqui.</p> <p><i>Adriane</i> - Lembro-me de quando era o contrário do Henrique, quando surgiu a primeira aluna que falava só português. Bruna o nome dela, quando entrou aqui não falava e nem entendia uma única palavra em alemão.</p> <p><i>Adriane</i> - Hoje já não é tão complicado porque a maioria que chega até nós fala e quem não fala acaba falando português convivendo com os outros amigos.</p> <p><i>Adriane</i> - Mas te digo que quando eu comecei aqui em 2002 era muito difícil, porque tinham várias idades, era uma única turma e só tinha eu aqui.</p>

Ambiente escolar		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Evolução da população estudantil e do currículo	Inicialmente o alemão não fazia parte do currículo	<p><i>Adriane</i> - E ainda era aquele esquema com a igreja e o pastor que dava aulas de alemão para as crianças. Em poucas semanas a menina já rezava e cantava em alemão.</p> <p><i>Adriane</i> - O problema era que todos os outros falavam alemão e eu tinha que alfabetizar em português, foi difícil.</p> <p><i>Adriane</i> - E eles falavam uma língua e tinham que ser alfabetizados em outra. Na época para essas crianças não fazia muito sentido.</p>
	A obrigatoriedade do ensino do alemão no currículo	<i>Berenice</i> – Até porque não é opcional aprender o idioma, tornou-se obrigatório, pois faz parte da grade curricular das escolas do município.
	A escola expandiu-se	<i>Adriane</i> - Mas te digo que quando eu comecei aqui em 2002 era muito difícil, porque tinham várias idades, era uma única turma e só tinha eu aqui. Eu cuidava da secretaria e da sala de aula.
Estágios de evolução do bilinguismo na escola	Evolução ao longo do tempo	<i>Adriane</i> - Conforme a escola foi crescendo podemos perceber vários estágios do problema do bilinguismo na escola.
	Fase inicial – todos falavam alemão	<i>Adriane</i> - De início era esse, todos falavam só alemão e não falavam português.
	Segunda fase – alguns falavam só português, outros falavam só alemão	<i>Adriane</i> - Depois era os que chegavam falando só português e não sabiam alemão, juntamente com os que falavam só alemão.
	Terceira fase/presente – uma minoria fala só alemão	<i>Adriane</i> - E agora novamente é aquele que chega falando só alemão. E sabe porque? Quando começou a ficar misturado aqui achamos que não haveria mais problemas e já falávamos português na escola, mas aí chegou uma menina aqui igual o Henrique...

Ambiente escolar		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Infraestrutura da escola	Carência de materiais didáticos	<p><i>Berenice</i> – A maior dificuldade em relação ao material didático, que é praticamente inexistente na região</p> <p><i>Berenice</i> – Queria muito ter a variedade de livros infantis, fazer uma pequena biblioteca com esses livros.</p> <p><i>Berenice</i> – Mas além de não ter por aqui com facilidade, só por encomendas e são caras. Falta Recurso.</p>
Interação da escola	Cooperação da equipa escolar	<p><i>Maria de Lourdes</i> – Porque eu recorria a empregada da limpeza, Dna. Ana, que fala (alemão); a diretora Adriane; a professora Fabiana; ou a professora Berenice, para melhor atendê-lo.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Pensei que talvez os pais não fosse gostar de ter uma brasileira ensinando os seus filhos a escrever, mas foi incrível porque houve uma empatia muito grande e além do apoio da escola, da diretora e orientadora eu tive muito apoio dos pais também. E isso me tranquilizou, pois mesmo que eu não falasse alemão eu era bem-vinda e pude desenvolver o meu trabalho como tinha que ser. Além disso tenho muito mais apoio da direção e da orientação. O grupo é pequeno e bem dirigido, o que favorece a aprendizagem.</p> <p><i>Adriane</i> – Claro que a escola ajudou, e quando digo escola nem falo sobre mim., mas no geral, as empregadas do bar, da limpeza, as professoras Fabiane e Berenicee inclusive os alunos de outras turmas. Aqui ainda temos esse valor de colaboração mútua, coisa bem regional de quotidiano comunitário.</p>
Organização de uma escola rural e multisseriada	Pró-atividade no atendimento das necessidades professor/aluno	<p><i>Maria de Lourdes</i> – a diferença está na organização da escola. Aqui a prática da educação, do dia a dia da escola, do movimento da escola é bem melhor aqui, mesmo sendo multisseriada e sendo difícil de trabalhar como eu tenho uma turma de pré e primeiro ano com 25 alunos em sala de aula, ela é prazerosa.</p>

Caracterização da turma de alfabetização		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Crianças de comunidade rural e descendentes de colonizadores alemães	Conhecimento prévio do idioma alemão	<p><i>Berenice</i> – O pré e primeiro ano, mesmo por ser as primeiras formais deles não apresentam dificuldade, até porque tem aquelas crianças que vem de propriedades rurais, criados pelos e avós agricultores onde só se fala alemão.</p> <p><i>Berenice</i> – Posso falar a maior parte do tempo da aula em alemão que eu sei que eles vão me entender e há um interesse natural pelo idioma porque eles usam em casa.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – A grande maioria deles são de família de origem alemã, entendem e falam um pouco de alemão.</p>
Crianças bilíngues	O bilinguismo cultural no quotidiano	<p><i>Berenice</i> – Aqui não tem esse problema porque as crianças estão inseridas no contexto onde há duas línguas no dia a dia deles.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Por vezes eles intervêm na aula para explicar ao Henrique o que ele tem que fazer e traduzem em português para eu saber o que ele quer.</p>
Turma multisseriada	Fases diferentes de idade e de conhecimento	<p><i>Maria de Lourdes</i> – Depois disso faço atividades escritas e diferenciadas, porque a turma é multisseriada.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Este ano tem uma turma com 12 alunos, com idades entre 5 e 7 anos.</p>
Turma inclusiva e participativa	Crianças acolhedoras	<p><i>Maria de Lourdes</i> – E é um grupo que mesmo que o Henrique não falasse português, e também por eles entenderem o alemão, não o excluía de nada.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Alguns o chamavam para brincar em alemão mesmo e assim mesmo havendo o estranhamento dele com o ambiente escolar, e comigo porque não falava alemão a turma auxiliou na interação dele com a escola e inclusive comigo. É um grupo acolhedor.</p>
	Crianças pró-ativas e expressivas	<p><i>Maria de Lourdes</i> – São bastante ativos e participativos, se fazem presentes, ansiosos também nas descobertas deles.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – É um grupo muito bom para trabalhar, demonstra curiosidade, vontade de aprender e expressam o que eles aprendem.</p>

Práticas pedagógicas e metodologias de trabalhos		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Estratégias e atividades	Uso de atividades diversificadas	<p><i>Berenice</i> – Geralmente eu busco fazer atividade para desenvolver as habilidades deles de ouvir, de falar, escrever. Utilizo muitas histórias, canções e aproveito ao máximo o que eles já sabem.</p> <p><i>Berenice</i> – Os mais pequenos gosto de fazer trabalhos associando o desenho com a palavra. Faço muito trabalho de desenho, trabalho oral e de repetição das palavras. Nas turmas maiores, utilizo também histórias e palavras, mas trabalho mais a escrita com eles.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Faço muito o uso de brincadeiras, porque consigo cativar a atenção deles e a aprendizagem acaba se tornando bastante natural e prazerosa. E todo o momento que faço essas atividades eu tento ser bastante direta com as crianças, faço muitas brincadeiras dirigidas.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Disponibilizar atividades de escrita em que eles participem juntos.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Contação de histórias e confecção de cartazes coletivos, as brincadeiras geralmente utilizo de forma para trabalhar números e quantidades. E sempre na produção artística e espontânea deles.</p> <p><i>Fabiana</i> – Eu ainda faço uso das músicas, das danças, das histórias, dos jogos, mas agora com objetivos mais específicos. Não quero apenas que eles repitam o que eu digo, mas que compreendam o que estão cantando.</p>

Práticas pedagógicas e metodologias de trabalhos		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Estratégias e atividades	Oralidade e utilização dos saberes prévios	<p><i>Berenice</i> – E faço o possível para evitar o português, sempre trabalhando com uma certa repetição para memorizar, faço muito uso de palavras que eles utilizam no quotidiano também, objetos conhecidos e utilizados por eles diariamente.</p> <p><i>Berenice</i> - Mas sempre destaco que a forma como eles aprenderam não é errado, porque foi passado de geração à geração e por vezes sofre alterações. O que eles aprenderam com o “Opa” e a “Oma” é um alemão mais informal, mas insisto na forma gramatical para que quando forem utilizar o idioma mais adiante, não fiquem falando “errado”.</p> <p><i>Berenice</i> - Posso falar o maior tempo da aula em alemão e que eu sei que eles vão me entender e há um interesse natural pelo idioma porque eles usam em casa.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Olha, como eu já disse antes as crianças vem com uma bagagem muito grande de conhecimento com eles, então a gente tem que aproveitar ao máximo e tornar a aprendizagem algo interessante.</p> <p><i>Fabiana</i> – Sempre planeio as minhas aulas de forma a utilizar o vocabulário alemão que eles já tem, principalmente no que toca a comida, animais, cores.</p>
	Criação de laços, confiabilidade e interação	<p><i>Maria de Lourdes</i> – Eu sempre inicio as minhas aulas com uma rodinha de conversa, onde aproveito para conhecer melhor cada aluno e são nessas rodinhas de conversa que consigo captar os níveis de conhecimento que eles já tem. Quem sabe o quê, aproveito para desinibir a turma, criar contacto e confiança. É importante esse diálogo, essa expressão oral, que oportuniza a interação deles com eles, deles comigo e assim posso avaliá-los em vários níveis.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Após a roda da conversa e a contação de histórias sempre canto algumas musiquinhas infantis com eles, porque nisso posso inserir: o corpo humano, esquema corporal, números, alguns valores também, como respeito e amizade, as diferenças como pessoas.</p>

Práticas pedagógicas e metodologias de trabalhos		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
A relação pedagógica	A utilização da bagagem cultural trazida pelos alunos, como ferramenta facilitadora no processo de ensino/aprendizagem	<p><i>Berenice</i> – Aqui nessa escola tem muitos alunos que tem contato e conhecimento do idioma.</p> <p><i>Berenice</i> – Aqui, alguns já conhecem inclusive músicas e cantigas que eu utilizo para as aulas.</p> <p><i>Berenice</i> – O que mais facilita entretanto, é na parte oral, que muitos já dominam.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Porque apesar deles serem pequenos eles vem com uma grande carga de conhecimento...</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Tem sim e eu utilizo e eu utilizo esse conhecimento para a construção das nossas aulas, faço muito uso de brincadeiras, porque consigo cativar a atenção deles e a aprendizagem acaba se tornando natural e bastante prazerosa.</p> <p><i>Fabiana</i> – Falar alemão com eles não é difícil porque a maioria compreende. Sempre planejo as minhas aulas de forma a utilizar o vocabulário alemão que eles já tem, principalmente no que toca à comida, animais e cores.</p> <p><i>Fabiana</i> – Esse saber prévio deles é facilitador para atingir meus objetivos nas aulas.</p> <p><i>Adriane</i> – Eu também fui uma criança bilingue, também tive essa vivência, nascida aqui perto de família de origem alemã e por isso busco fazer um bom trabalho aqui e valorizar essa riqueza cultural, esse contato de viver com dois idiomas.</p> <p><i>Adriane</i> – Então o nosso trabalho é tentar mediar os dois idiomas nessa cultura daqui.</p>

Práticas pedagógicas e metodologias de trabalhos		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
A relação pedagógica	Os reflexos da prática pedagógica no relacionamento entre alunos e professores	<i>Berenice</i> – A minha relação como professora com eles, avalio como sendo muito boa. Eu gosto do que faço, eu gosto de estar e trabalhar com eles, eu me realizo naquilo que faço. O trabalho pra mim é prazeroso e acredito que isso se reflete nas minhas aulas, vejo como produtivo e percebo interesse deles pelos conteúdos que estão aprendendo.
		<i>Berenice</i> – Sempre busco prestar atenção pra ver quem está acompanhando bem e quem tem um pouco mais de dificuldade. Porque eu realmente quero que todos aprendam.
		<i>Maria de Lourdes</i> – Conforme temos um contato direto com eles, as crianças conversam muito comigo e eu vou aproveitando essas conversações para saber como trabalhar com eles, vou colocando aquilo como tenho como objetivo.
		<i>Maria de Lourdes</i> – É importante esse diálogo, essa expressão oral que oportuniza a interação deles com eles, deles comigo e assim posso avaliá-los em vários níveis.
		<i>Maria de Lourdes</i> – O Henrique especificamente, chorava um pouco quando chegou e que agora já criou um laço de amizade. Esse laço de amizade que ele criou com o grupo, já fez com que ele se sentisse mais à vontade, mais disposto, já não chora, entende mais palavras em português, o que o deixa mais participativo também.
		<i>Maria de Lourdes</i> – Alguns o chamavam para brincar em alemão mesmo, e assim mesmo havendo esse estranhamento dele com o ambiente escolar e comigo porque não falava alemão a turma auxiliou na interação dele com a escola e inclusive comigo. Por vezes eles intervêm na aula para explicar ao Henrique o que ele tem que fazer e traduzem em português para eu saber o que ele quer.
		<i>Maria de Lourdes</i> – E para mim essa situação foi um obstáculo, estar lidando com eles me fez crescer como professora e ter um maior respeito a cultura deles.

Práticas pedagógicas e metodologias de trabalhos		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
A relação pedagógica	Os reflexos da prática pedagógica no relacionamento entre alunos e professores	<p><i>Maria de Lourdes</i> – A maneira que eu encontrei para ele confiar em mim e me aceitar, foi o aconchego. Colocar ele no colo quando estava chorando, demonstrar carinho e proteção para ele sentir que ali ele estaria em segurança e que ele poderia confiar em mim para isso.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – a relação pedagógica que eu busco ter e acredito ser saudável e que traz bastante retorno, é ter em mente que além de ser professora eu posso compartilhar amizade também com meus alunos, o carinho e o respeito. Essa proximidade me faz ter e ganhar confiança. Confiança e respeito são valores muito importante para a aprendizagem.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – a relação pedagógica tem que ser tratada como um todo, na participação constante com eles e com muito diálogo aberto. Isso torna a relação aluno e professor, professor e aluno num elo forte e saudável para um ambiente que ocorre aprendizagem.</p> <p><i>Fabiana</i> – Por eu conhecer a maioria deles e as suas famílias, a relação se torna mais próxima. O retorno é mais rápido também.</p> <p><i>Fabiana</i> – Esse retorno eu consigo perceber mais rápido, a proximidade da minha vivência na vila e na escola com eles cria uma forte relação de confiança. Fica mais fácil para eles e para os pais entrarem em contacto comigo também. Se não é na escola, é na rua.</p>

Aprendizagem em contexto bilingue		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Professoras bilingues	O uso da língua materna como ferramenta de mediação na aprendizagem	<p><i>Berenice</i> – Aqui alguns já conhecem inclusive músicas e cantigas que utilizo para as aulas. Coisas que eles já ouviram em casa com os pais e avós.</p> <p><i>Berenice</i> – Fica mais fácil de trabalhar porque a pronúncia flui melhor, aí me foco mais na escrita e na leitura...</p> <p><i>Berenice</i> – Posso falar a maior parte do tempo da aula em alemão que eu sei que eles vão me entender e há um interesse natural pelo idioma porque eles usam em casa.</p> <p><i>Fabiana</i> – O alemão eu aprendi a falar em casa, claro, mas falava português também que aprendi quando pude frequentar uma escola secundária um pouco mais perto do centro.</p> <p><i>Fabiana</i> – Como estava sempre fazendo atividades culturais na associação, algumas mães reclamavam das dificuldades que os filhos tinham na escola e me surgiu a ideia de ajudá-los. Dava aulas para eles de português, mas eu não tinha formação alguma.</p> <p><i>Fabiana</i> – Fica mais fácil trabalhar, até porque o meu trabalho é ensinar sobre a cultura alemã algo que é familiar para eles. Falar alemão com eles não é difícil porque a maioria compreende.</p> <p><i>Adriane</i> – Eu também fui uma criança bilingue, também tive essa vivência, nascida aqui perto de família de origem alemã e por isso busco fazer um bom trabalho aqui e valorizar essa riqueza cultural, esse contato de conviver com dois idiomas.</p> <p><i>Adriane</i> – Quem nasce aqui nessa região, a tendência natural é aprender primeiramente o alemão e depois quando vai a escola o português.</p> <p><i>Adriane</i> – É a nossa origem, faz parte da nossa identidade cultural. Por isso temos aulas de alemão e de cultura alemã.</p>

Aprendizagem em contexto bilingue		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
A alfabetização no idioma oficial	Os desafios de uma professora monolíngue em escola bilingue	<p><i>Maria de Lourdes</i> – Esse ano percebi a dificuldade em não perceber a língua de um aluno. Tivemos que dar mais volta para poder nos entender, mas conseguimos.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Eu até gostaria de falar alemão, mas não falo. Na verdade nunca me pensei em aprender alemão, mas confesso que desde que vim trabalhar aqui sinto falta de entender e falar alemão.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – E para mim essa situação foi um obstáculo, estar lidando com eles me fez crescer como professora e ter um maior respeito à cultura deles.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Em outros anos haviam outras crianças, esse ano chegou o Henrique.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – E que ele deveria ser alfabetizado em português porque embora a escola tenha basicamente quase todos os alunos de descendência alemã, é uma escola brasileira e o idioma oficial é o português.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – O primeiro passo era a adaptação dele, criar laços de amizade e confiança e a aceitação dele com o novo ambiente e dele comigo. A maneira que eu encontrei para ele confiar em mim e me aceitar, foi o aconchego.</p> <p><i>Maria de Lourdes</i> – Depois da primeira semana de aula do Henrique, percebi que ele era igual as outras crianças e que eu iria ensiná-lo a ler e a escrever exatamente igual aos amigos dele. Aprender a falar português era questão de tempo e agora já está acontecendo. Então aprender a ler e escrever em português também será.</p>

Percurso pedagógico do professor bilingue		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Formação pedagógica e preservação da identidade cultural do professor bilingue	O bilinguismo preservado desde a infância	<p><i>Berenice</i> – Escolhi essa área porque eu já falava alemão, de família e de casa.</p> <p><i>Berenice</i> – Houve uma época aqui, porque eu trabalho com a língua alemã já há 20 anos aqui em Blumenau, então naquela época onde se vivia muito mais a cultura alemã e muitas famílias ainda guardavam livros, disco de vinil e por incrível que pareça, mesmo sem toda a facilidade da internet, tínhamos mais facilidade de encontrar esse tipo de material aqui mesmo na cidade.</p> <p><i>Fabiana</i> – O alemão eu aprendi a falar em casa, claro, mas falava português também que aprendi quando pude frequentar uma escola secundária um pouco mais perto do centro.</p> <p><i>Adriane</i> – Eu também fui uma criança bilingue, também tive essa vivência, nascida aqui perto de família de origem alemã...</p>
	Percurso acadêmico do professor bilingue	<p><i>Berenice</i> - E foi assim por mera curiosidade de aprender alemão gramatical e também para poder trabalhar em empresas. E de repente foi que surgiu a oportunidade de dar aula, de ser professora e eu gostei muito da experiência.</p> <p><i>Berenice</i> – Olha, eu não fiz a faculdade de letras como a maioria faz. Fazem letras e aprendem português e alemão, ou português e espanhol, português e inglês. Estudei em um Instituto de Língua Alemã mesmo. Me formei, acredite, em alemão. E agora quero fazer pedagogia para dar sequência ao meu aprendizado.</p> <p><i>Fabiana</i> – Como estava sempre fazendo atividades culturais na associação, algumas mães reclamavam das dificuldades que os filhos tinham na escola e me surgiu a ideia de ajudá-los.</p> <p><i>Fabiana</i> – Em 2011 entrei na faculdade para tirar licenciatura em pedagogia.</p>

Percurso pedagógico do professor bilingue		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Formação pedagógica e preservação da identidade cultural do professor bilingue	Percurso acadêmico do professor bilingue	<p><i>Fabiana</i> – Na verdade como eu disse antes eu entrei aqui na escola, quando a professora Adriane que já me conhecia da Associação, me convidou para trabalhar aqui para dar aula de alemão por que a escola não tinha uma professora de alemão aqui, porque a professora Berenice que é a professora de alemão teve que se afastar por causa da licença maternidade. Então para substituir ela me chamou, e gostou tanto das minhas aulas que ela pensou que eu poderia permanecer na escola com aulas de cultura alemã.</p> <p><i>Adriane</i> – Eu trabalho há anos aqui, e por dois anos fiquei fora da escola, fui gerir outra escola mais no centro de Blumenau.</p> <p><i>Adriane</i> – Os próprios moradores se organizaram, fizeram um abaixo-assinado e pediram na Secretaria de Educação que eu retornasse à escola. Eles queriam alguém da comunidade. Pediram a minha volta e eu voltei, porque também me sentia deslocada na outra escola em que eu estava.</p> <p><i>Adriane</i> – Quando comecei aqui nem havia na grade curricular a língua alemã, mas como eu tinha que ensinar as crianças aqui que falavam alemão, porém não escreviam e eu tinha que ensinar em português, fiz uma parceria com a igreja ali. O pastor que vinha dar a doutrina era da Alemanha e como ele falava bem o alemão e escrevia também, depois da aula acabar aqui onde eu ensinava a lerem e a escreverem em português, as crianças ao invés de irem pra casa iam para a igreja aprender ler e escrever em alemão. Assim começamos a alfabetizá-los em dois idiomas.</p>

Perspectivas acerca da educação intercultural		
Categorias	Indicadores	Unidades de registo
O futuro dos sujeitos bilingues	Dominar um segundo idioma, é um fator diferencial para alcançar sucesso na vida profissional	<p><i>Berenice</i> – Com certeza será uma mais valia na vida deles. Principalmente na área profissional. Não é para todos ter a oportunidade de aprender uma língua estrangeira em uma escola pública. Saber outro idioma pode abrir muitos caminhos profissionais, principalmente na nossa região que as empresas exportam muitos produtos para fora e tem muitos negócios com a Alemanha.</p> <p><i>Fabiana</i> – Quanto a utilização acredito que os que continuarem a morar por aqui irão usar eventualmente, e os que forem se formando e ingressando no mercado de trabalho há campo na cidade de Blumenau para a utilização do idioma.</p> <p><i>Fabiana</i> – Conheço muitas pessoas que conseguiram bons empregos porque falavam alemão. E vejo a minha trajetória mesmo, acabei entrando para a educação por causa do idioma alemão. Essas crianças terão como mais valia o fato de serem bilingues, e hoje em dia saber uma segunda língua é uma vantagem no currículo. Isso faz muita diferença para entrarem no mercado de trabalho.</p> <p><i>Adriane</i> – Essas crianças vão ter que entrar no mercado de trabalho futuramente e vão ter que falar, ler, escrever tudo em português, mas muitas das nossas empresas da cidade e da região tem negócios com a Alemanha. Então vão usar o alemão também.</p> <p>Minha filha... fez um intercâmbio... na Alemanha. Participou de um concurso em que deveria fazer um vídeo falando da nossa cidade, mas que deveria ser todo gravado em alemão. Ela o fez e foi selecionada, por falar fluentemente. Ganhou o concurso e ficou um mês na Alemanha.</p> <p><i>Adriane</i> – Saber falar alemão fez toda a diferença pra ela....mas tenho certeza que se ela voltar, além de ter sido uma experiência cultural e de aprendizagem incrível para ela, terá uma vantagem enorme no mercado de trabalho.</p> <p><i>Adriane</i> – Pelo menos os que vivem aqui não vão esquecer a sua língua materna. Isso depende do valor que a pessoa dá a sua cultura, é por isso que faço questão de valorizar a nossa cultura alemã. Para que eles levem isso com eles quando saírem daqui... mas que isso é uma vantagem para o futuro profissional deles, para a vida deles. Que o fato deles saberem outra língua pode oportunizar muitas coisas boas para eles.</p>